

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

REPRÉSENTATIONS SOCIALES D'ÉDUCATRICES EN SERVICES DE GARDE
À L'ÉGARD DU DÉVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE DE L'ENFANT DE
DEUX ANS ET DE LEUR STYLE D'INTERVENTION ADOPTÉ AU
QUOTIDIEN

MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
DARLINE JULES

AVRIL 2014

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont d'abord à Madame Nathalie Bigras, directrice de recherche et Monsieur Gilles Cantin codirecteur qui m'ont accompagnée dans le cadre de ce mémoire.

Je remercie les professeurs qui durant ma scolarité m'ont permis d'épurer mon sujet de mémoire par leurs explications et leurs exposés : Gérald Boutin et Sophie Grossman. J'exprime ma reconnaissance aux correcteurs de mon projet de mémoire Carole Raby et Pierre Toussaint qui par leurs commentaires m'ont permis d'achever ce mémoire.

Je souhaite aussi remercier les directions de CPE qui ont participé à cette recherche et les éducatrices qui ont contribué à rendre possible cette réalisation. Mes remerciements vont à Samuel Paul, et à Guerline Charles pour le temps qu'ils ont consacré à la lecture et à la correction de ce mémoire.

Mes sincères gratitude à ma famille. Mon époux Hervé Philippe. Mes enfants : Kryss Ian et Dan Jorès qui à l'âge de deux ans m'ont permis de vivre pleinement la réalité de ce stade de développement.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|------|
| LISTE DES FIGURES..... | viii |
| LISTE DES TABLEAUX..... | ix |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS..... | x |
| RÉSUMÉ | xi |
| INTRODUCTION | 1 |
| CHAPITRE I | |
| PROBLÉMATIQUE | 3 |
| 1.1 Situation des services de garde au Québec..... | 3 |
| 1.2 Programme éducatif des services de garde du Québec | 5 |
| 1.3 Rôle de l'éducatrice en service de garde | 6 |
| 1.4 L'enfant de deux ans | 9 |
| 1.5 Soutien à l'autonomie de l'enfant de deux ans | 11 |
| 1.6 Pertinence de la recherche..... | 12 |
| CHAPITRE II | |
| CADRE CONCEPTUEL | 15 |
| 2.1 Approche écologique du développement humain de Bronfenbrenner | 15 |

| | | |
|-------------------|--|----|
| 2.1.1 | Présentation des systèmes..... | 17 |
| 2.2 | L'éducation selon Carl Rogers..... | 20 |
| 2.3 | Définitions des concepts | 24 |
| 2.3.1 | Autonomie | 24 |
| 2.3.2 | Intervention..... | 27 |
| 2.3.3 | Représentations sociales | 30 |
| CHAPITRE III | | |
| MÉTHODOLOGIE..... | | 35 |
| 3.1 | L'approche méthodologique | 35 |
| 3.2 | Participants..... | 36 |
| 3.3 | Instruments de collecte de données..... | 39 |
| 3.3.1 | Entretiens individuels semi-dirigés | 39 |
| 3.3.2 | Entretiens de groupe semi-dirigés | 40 |
| 3.3.3 | Journal de bord de la chercheuse..... | 41 |
| 3.4 | Méthode d'analyse de contenu..... | 42 |
| 3.5 | Triangulation..... | 44 |
| CHAPITRE IV | | |
| RÉSULTATS | | 46 |
| 4.1 | Résultats des entretiens individuels semi-dirigés..... | 46 |

| | |
|---|----|
| 4.2 Représentations sociales d'éducatrices en services de garde à l'égard du développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans | 47 |
| 4.2.1 Premiers mots évoqués au sujet de l'enfant de deux ans | 47 |
| 4.2.2 Appréhensions des éducatrices | 48 |
| 4.2.3 Difficultés rencontrées par les éducatrices | 51 |
| 4.3 Représentations sociales d'éducatrices en services de garde à l'égard du développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans | 53 |
| 4.3.1 Soutien à l'autonomie de l'enfant de deux ans | 56 |
| 4.3.2 Styles d'interventions utilisées par les éducatrices en services de garde pour favoriser le développement de l'autonomie de l'enfant | 58 |
| 4.3.3 Interventions réussies par les éducatrices en services de garde pour favoriser le développement de l'autonomie de l'enfant | 62 |
| 4.3.4 Impacts de l'enfant..... | 65 |
| 4.4 Résultats des entretiens de groupe semi-dirigés..... | 66 |
| 4.4.1 Autonomie de l'enfant de deux ans | 66 |
| 4.4.2 Difficultés rencontrées par les éducatrices | 67 |
| 4.4.3 Choix d'intervention privilégiée..... | 68 |
| 4.4.4 Styles d'interventions évoqués par les éducatrices auprès des enfants de deux ans..... | 70 |
| CHAPITRE V DISCUSSION | 73 |
| 5.1 Rappel des objectifs | 73 |

| | |
|---|-----|
| 5.2 Représentations sociales d'éducatrices de l'enfant de deux ans | 74 |
| 5.2.1 Caractéristiques développementales ciblées par les éducatrices | 75 |
| 5.2.2 Représentations des éducatrices de leur travail auprès de l'enfant de deux ans..... | 77 |
| 5.3 Représentations sociales d'éducatrices du développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans | 82 |
| 5.3.1 Représentation de l'autonomie de l'enfant de deux ans | 82 |
| 5.3.2 Opposition des rôles de parents et éducatrices dans le soutien à l'autonomie de l'enfant de deux ans | 85 |
| 5.3.3 Moyens utilisés pour soutenir l'enfant dans le développement de son autonomie. | 86 |
| 5.4 Les interventions adoptées | 87 |
| 5.5 Limite et intérêt de ces résultats pour la recherche et la pratique | 94 |
| CONCLUSION | 97 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... | 100 |
| APPENDICE A LETTRES DE RECRUTEMENT | 109 |
| APPENDICE B FORMULAIRES DE CONSENTEMENT | 112 |
| APPENDICE C GUIDE DE L'ENTRETIEN INDIVIDUEL SEMI-DIRIGÉ | 118 |
| APPENDICE D GRILLE DE CODIFICATION..... | 121 |

| | |
|---|-----|
| APPENDICE E | |
| GUIDE DE L'ENTRETIEN DE GROUPE SEMI-DIRIGÉ | 128 |
| APPENDICE F | |
| GRILLE DE CODIFICATION DE L'ENTRETIEN DE GROUPE SEMI-DIRIGÉ | 133 |
| APPENDICE G | |
| LETTRE DE REMERCIEMENT AUX CPE | 138 |

LISTE DES FIGURES

| Figure | | Page |
|--------|--|------|
| 2. 1 | Modèle Écologique..... | 17 |
| 4. 1 | Répartition des termes évoqués par les éducatrices..... | 48 |
| 4. 2 | Principales appréhensions des éducatrices | 49 |
| 4. 3 | Fréquence des principales difficultés évoquées par les éducatrices | 52 |
| 4. 4 | Aspects évoqués quant à l'autonomie de l'enfant de deux ans | 54 |
| 4. 5 | Pratiques éducatives des éducatrices pour soutenir l'autonomie de l'enfant de deux ans | 56 |
| 4. 6 | Fréquence des interventions des éducatrices | 61 |
| 4. 7 | Principales interventions des éducatrices | 63 |

LISTE DES TABLEAUX

| Tableau | | Page |
|---------|--|------|
| 3. 1 | Informations sur les participants..... | 37 |

LISTE DES ABRÉVIATIONS

| | |
|------|--|
| CPE | Centre de la petite enfance |
| SGÉ | Service de garde éducatif |
| RSB | Responsable de service de garde en milieu familial |
| OCDE | Organisation de coopération et de développement économique |

RÉSUMÉ

La présente étude porte sur les représentations sociales d'éducatrices en services de garde à l'égard du développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans et de leur style d'intervention adopté au quotidien. Elle vise à 1) identifier les représentations sociales d'éducatrices en services de garde concernant les enfants de deux ans et le développement de leur autonomie; 2) comprendre les interventions utilisées par les éducatrices pour soutenir le développement de l'autonomie des enfants de deux ans. En somme, elle cherche à savoir comment ces enfants sont perçus et soutenus dans leur développement d'autonomie par des éducatrices en services de garde. L'approche qualitative de l'étude des représentations a été privilégiée. Les points de vue des participantes (N=10) sur l'enfant, leur autonomie et les styles d'intervention utilisés au quotidien ont été recueillis à l'aide d'un entretien semi-dirigé et d'un entretien de groupe. Les résultats indiquent que les participantes classent les enfants en ceux dits « faciles »; et ceux dits « difficiles ». Pour soutenir les enfants dans le développement de l'autonomie, nos observations démontrent que les éducatrices semblent utiliser des stratégies d'intervention plutôt directives qu'elles qualifient de réussies et dont elles se disent fières dans leurs pratiques quotidiennes. Il est donc possible d'évoquer que les tensions observées (groupe difficile) soient la cause de cette inadéquation entre les besoins d'autonomie de l'enfant et le répertoire de connaissances et de stratégies d'intervention des éducatrices. De plus, les résultats dévoilent qu'elles ont, non seulement des représentations erronées des capacités de l'enfant qui affectent leur intervention, mais aussi de ce que constitue l'intervention démocratique. Leur notion d'autonomie semble donc affectée par ces deux types de représentations. Il serait intéressant que, d'une part, ce constat encourage les milieux de formation à repenser la formation initiale et continue des futures éducatrices afin de leur permettre de prendre conscience de leurs représentations ainsi que de les questionner dans le but de mieux soutenir l'enfant de deux ans dans le développement de son autonomie. D'autre part, que de prochaines recherches soient portées sur des modifications des représentations sociales d'éducatrices à l'égard du développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans et de la nature de l'intervention démocratique.

Mots-clés : Petite enfance, autonomie, intervention, représentations sociales, service de garde éducatif.

INTRODUCTION

Les enfants qui fréquentent des services de garde ont un besoin naturel d'explorer et de découvrir, particulièrement ceux du groupe d'enfants de deux ans (Gouvernement du Québec, 2007 ; Hohmann et *al.*, 2007 ; Post, et *al.*, 2004). Cet âge constitue une étape déterminante pour l'enfant qui ne maîtrise pas encore toutes les fonctions cognitives et du langage lui permettant de contrôler ses impulsions et d'exprimer correctement ses besoins et ses désirs alors qu'il souhaite ardemment faire « tout seul » (Bouchard, 2009). En outre, il semble que l'enfant à cet âge vit une période d'affirmation et d'indépendance qui est parfois source de conflits dans ses relations avec les adultes de son entourage, dont les éducatrices (Bouchard, 2009 ; Copple et Bredekamp, 2009 ; Hôpital Sainte-Justine, 1996). Pour mieux comprendre les interventions de l'éducatrice avec les enfants de deux ans qui semblent poser problème dans le développement de leur autonomie, il est important de privilégier l'étude des représentations. Le concept de représentation, plus précisément les représentations sociales, est exploré dans ce mémoire, puisqu'il prend son sens non seulement dans une forme de connaissance, mais une forme distincte des connaissances scientifiques, désignées généralement, comme un « savoir de sens commun », voire même « savoir naïf », selon Jodelet (1991, p. 36). De surcroît, la psychologie reconnaît l'importance des représentations sociales pour générer et organiser les conduites des individus (Kabano, 2000, p. 41), dont les interventions éducatives. Ce projet de mémoire vise à répondre à la question suivante : comment les enfants de deux ans sont-ils perçus et soutenus dans leur besoin d'autonomie par les éducatrices en milieu de garde? Plus spécifiquement, il s'agira : 1) d'identifier les

représentations sociales d'éducatrices en services de garde concernant les enfants de deux ans et le développement de leur autonomie; et de : 2) comprendre les interventions utilisées par les éducatrices pour soutenir le développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans. L'approche méthodologique qualitative est utilisée. L'échantillon comporte 10 éducatrices provenant de huit services de garde (CPE en installation). Le recrutement a eu lieu entre avril et mai 2012 et les entretiens en ont été réalisés : entre mai et juin 2012 (entretien individuel) et en novembre 2012 (entretien de groupe).

Ce mémoire se divise en cinq chapitres : le premier chapitre traite de la problématique qui permet de situer le problème et sa pertinence sociale et scientifique. Le deuxième chapitre présente premièrement les approches théoriques sous-jacentes au sujet. D'abord, le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) dans lequel l'environnement proximal et distal de l'enfant a un important effet sur son développement. Dans cette approche l'accent est non seulement mis sur l'enfant et sa famille, mais aussi sur l'ensemble du système écologique (l'environnement) incluant son service de garde. Puis, l'approche éducative de Rogers (1984), une approche pédagogique ouverte qui permet de comprendre l'intervention préconisée par le programme éducatif au Québec (intervention démocratique). Puis, le second chapitre présente aussi les concepts qui permettent de développer le fil conducteur de la recherche : autonomie, intervention, représentations sociales, sont définis. Le troisième chapitre aborde la méthodologie et présente la procédure du recrutement des sujets et la stratégie d'analyse des données. Le chapitre quatre rapporte les propos des participantes recueillis lors des entretiens. Le dernier chapitre, la discussion, permet d'interpréter les résultats de la recherche à la lumière des écrits et des modèles théoriques sur lesquels ce mémoire s'appuie. En dernier lieu, la conclusion suggère des pistes de recherches futures portant sur les modifications des représentations sociales des éducatrices.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Au cours des cinquante dernières années, les services de garde ont connu une rapide expansion à travers tous les pays industrialisés. Ces services se sont principalement développés en réponse aux besoins des parents, surtout des mères de jeunes enfants (0-5 ans) qui sont de plus en plus nombreuses sur le marché du travail (OCDE, 2007). Ainsi, selon Statistique Canada (2011), 41,4 % des femmes au Canada (âgées de 15 ans et plus) occupaient un emploi en 1976 et ce nombre est passé à 60,9 % en 2009. Le changement est plus important si on se limite à la population des femmes ayant des enfants de moins de six ans. En effet, le taux d'emploi pour ces dernières a plus que doublé en 33 ans, passant de 29,8 % en 1976 à 77,6 % en 2009.

1.1 Situation des services de garde au Québec

Au Québec, la participation accrue des femmes sur le marché du travail s'observait déjà en 1996 où, près des deux tiers des femmes ayant un enfant de moins de trois ans occupaient alors un emploi (Gouvernement du Québec, 1997). À la suite de plusieurs consultations et études, le gouvernement du Québec a constaté que, malgré leur expansion, les services de garde à la petite enfance demeuraient insuffisants, et qu'une part importante des enfants n'avaient toujours pas accès à ces services en particulier ceux provenant de familles à faibles revenus (Gouvernement du Québec,

1997). Face à cette situation et en s'appuyant sur des études qui avaient démontré les effets bénéfiques d'une stimulation précoce sur le développement des enfants (Berrueta et *al.*, 1984 ; Jarousse et *al.*, 1992 ; Kellaghan et Greaney, 1993 ; McKey et *al.*, 1985 ; Osborn et Milbank, 1987 ; Schweinhart et *al.*, 1993) ; (amélioration de la capacité d'apprentissage, persévérance scolaire, meilleurs revenus...) le gouvernement du Québec adoptait en 1997 une nouvelle politique familiale (Gouvernement du Québec, 1997). Le gouvernement du Québec (1997) crée, alors, un réseau des services de garde doté d'une politique familiale. Elle reposait alors sur trois objectifs majeurs :

- assurer l'équité par un soutien universel aux familles et une aide accrue aux familles à faible revenu;
- faciliter la conciliation des responsabilités parentales et professionnelles;
- favoriser le développement des enfants et l'égalité des chances (Gouvernement du Québec, 1997, p. 11).

Afin de répondre à ces objectifs, la politique adoptée vise aussi à réduire le coût des services de garde et à accroître le nombre de places disponibles dans les services de garde. En effet, elle propose de réduire le coût à 5 \$ par enfant par jour, afin d'en assurer l'accessibilité (7 \$/jour en 2004). Ces places sont réparties dans les divers types de services de garde. Ainsi, en 2011, 83 576 sont offertes dans les centres de la petite enfance (CPE), 40 694 dans les garderies subventionnées, 23 233 dans les garderies non subventionnées et 91 594 dans les services de garde en milieu familial (SMGF) (Gouvernement du Québec, 2011).

Ces trois types de services de garde offerts aux enfants de 0 à 5 ans au Québec se distinguent par leur régime (à but lucratif ou non), par l'environnement (installation ou résidence familiale) et par leur capacité d'accueil. Les CPE sont des organismes sans but lucratif ou des coopératives dont le conseil d'administration est constitué aux deux tiers de parents dont les enfants fréquentent le centre. Ils accueillent un

minimum de 7 enfants et un maximum de 80 enfants par installation. Les garderies quant à elles sont des entreprises à but lucratif. Elles accueillent un minimum de 7 enfants et un maximum de 80 enfants dans une installation (Gouvernement du Québec, 2011a). Chaque garderie doit néanmoins constituer un comité de cinq parents élus (Gouvernement du Québec, 2010a, p. 19). Les garderies fixent les contributions de façon indépendante, à moins d'être subventionnées par le gouvernement. Enfin, les services de garde en milieu familial sont des entreprises gérées par des travailleurs autonomes offrant leurs services dans des résidences privées. Les services de garde en milieu familial sont affiliés aux bureaux coordonnateurs qui effectuent des visites de contrôle et de surveillance afin de s'assurer de la conformité du service. Ce type de service offre un cadre qui se rapproche de l'environnement familial notamment en ce qui concerne la présence d'enfant d'âges différents dans un même lieu (groupe multi âge). Ils peuvent accueillir un maximum de 9 enfants, lorsqu'une personne assiste la responsable du service et de 6 enfants lorsque cette dernière est seule (Gouvernement du Québec, 2011a).

Par ailleurs, quel que soit leur type, tous les services de garde régis du Québec sont tenus d'appliquer un programme éducatif visant le développement global des enfants qui les fréquentent. Ce programme, intitulé *Accueillir la petite enfance* (Gouvernement du Québec, 2007), est brièvement décrit dans la section suivante.

1.2 Programme éducatif des services de garde du Québec

Ce programme s'appuie sur cinq principes directeurs inspirés de grands courants théoriques, notamment l'approche écologique du développement (Gouvernement du Québec, 2007). Ces principes sont les suivants : 1) « Chaque enfant est unique », c'est-à-dire que les activités éducatives qui lui sont proposées doivent respecter son rythme de développement, ses besoins et ses champs d'intérêt tout en tenant compte

de son individualité; 2) « L'enfant est le premier agent de son développement », c'est-à-dire que l'enfant cherche lui-même à se développer de façon naturelle. L'adulte guide et soutient cette démarche spontanée de l'enfant vers son autonomie; 3) « Le développement de l'enfant est un processus global et intégré » qui comporte plusieurs dimensions : affective, physique et motrice, sociale et morale, cognitive, et langagière ; 4) « L'enfant apprend par le jeu », qui est la principale activité de l'enfant et la base de l'intervention éducative; 5) « La collaboration entre le personnel éducateur ou les responsables d'un service de garde en milieu familial et les parents est essentielle au développement harmonieux de l'enfant » ; une bonne collaboration entre les deux parties permet à chacune d'adopter des interventions appropriées en fonction de la situation de l'enfant dans sa famille et dans le service de garde (Gouvernement du Québec, 2007). Les éducatrices en installation (garderie ou CPE) et les responsables de service de garde (milieu familial) sont responsables de l'application de ce programme, elles s'y réfèrent au quotidien. Par ailleurs, le gouvernement exige que deux membres sur trois du personnel éducateur en installation possèdent une formation spécialisée en éducation à l'enfance afin d'être en mesure de bien appliquer ce programme (Gouvernement du Québec, 2010b).

1.3 Rôle de l'éducatrice en service de garde

Selon les données les plus récentes, 13 688 éducatrices travaillent dans les centres de la petite enfance (CPE) du Québec, alors que 6 406 se retrouvent dans les garderies et 2 612 œuvrent dans un service de garde en milieu familial (Gouvernement du Québec, 2011b). Les éducatrices en service de garde en installation assument plusieurs fonctions éducatives auprès des enfants dont elles ont la responsabilité (Gouvernement du Québec, 2007). En effet, elles mettent en application le programme éducatif. Elles conçoivent et préparent des activités variées (par exemple, raconter ou lire des histoires, etc.). Elles maintiennent une relation significative avec

l'enfant et les parents. En s'appuyant sur leurs observations, elles apportent un soutien efficace en respectant le principe de l'unicité de chaque enfant (Gouvernement du Québec, 2007 ; Post et *al.*, 2004).

Pour favoriser leur développement global et harmonieux, les éducatrices aménagent l'espace afin de permettre aux enfants d'explorer et de découvrir leur environnement. Elles assurent également le respect du rythme de chaque enfant (Gouvernement du Québec, 2007 ; Post et *al.*, 2004).

Aussi, comme l'enfant est le principal agent de son propre développement, les éducatrices doivent l'amener à reconnaître ses besoins et à les satisfaire, d'où leur rôle de guide dans le processus du développement de son autonomie. Somme toute, le personnel éducateur ne se limite pas à « veiller aux soins et à la sécurité des enfants, mais aussi leur offrir des conditions de vie et d'encadrement susceptibles de favoriser leur développement global... » (Gouvernement du Québec, 2007, p. 6). Les éducatrices doivent ainsi fournir à l'enfant l'aide adaptée à ses capacités qui favorisera non seulement son autonomie tout en préservant sa sécurité physique et affective, mais également l'assurance et la confiance en ses aptitudes (Copples et Bredekamp, 2009; Hôpital Sainte-Justine, 1996). Leur rôle est par conséquent d'une grande importance, et ce, à bien des égards.

En effet, les éducatrices prennent de nombreuses décisions en vue d'assurer les meilleures conditions pour le développement global de l'enfant. Comme le souligne le programme éducatif, les éducatrices choisissent dans leur répertoire d'interventions celles qui lui semblent les plus adéquates en lien avec sa perception de l'enfant, de son autonomie tout en respectant le rythme de son développement (Gouvernement du Québec, 2007).

Les éducatrices sont ainsi les principales responsables de l'accompagnement de l'enfant dans la quête de son autonomie dans le contexte du service de garde. En effet, l'acquisition de l'autonomie dépend de l'environnement de l'enfant. Lorsque cette quête d'autonomie est acceptée et encouragée, l'enfant découvre un sentiment d'autocontrôle lui permettant d'évoluer (Bouchard, 2009). Ainsi, l'autonomie de l'enfant dépend en grande partie de l'intervention active des éducatrices, de leur façon de percevoir les besoins et intérêts de l'enfant et d'y répondre. Voici un exemple qui aide à illustrer le fait qu'un des premiers pas pour soutenir l'autonomie de l'enfant consiste à l'aider à reconnaître ses propres besoins et à les satisfaire. Lorsqu'un jeune enfant démontre des signes d'intérêt à l'apprentissage de la propreté en exprimant un malaise quand sa couche contient une selle, les éducatrices peuvent reformuler son besoin : « tu n'es pas confortable, tu aimerais que je change ta couche? » L'enfant acquiesce par un hochement de tête. Elles l'invitent alors à prendre une couche dans son casier et à venir à la table à langer avec elles. Au lieu de le soulever, elles laissent l'enfant gravir les marches et s'installer lui-même sur la table à langer. Puis en discutant avec lui, elles changent sa couche. Cette manière de faire requiert un peu plus de temps, mais l'enfant a pu non seulement identifier son besoin, mais en plus, il peut poser certains gestes par lui-même afin de combler ce besoin en partie, selon ses capacités.

Le rôle des éducatrices auprès des enfants de 0 à 5 ans est clairement exprimé dans les textes de référence, mais, qu'en est-il de l'enfant de deux ans qui vit une période d'affirmation et d'indépendance parfois source de conflits dans ses relations avec les adultes de son entourage, dont les éducatrices (Bouchard, 2009 ; Copple et Bredekamp, 2009 ; Hôpital Sainte-Justine, 1996) ?

1.4 L'enfant de deux ans

Cet âge représente une étape importante pour l'enfant, mais, difficile pour les adultes qui l'entourent (Bouchard, 2009). En effet, l'enfant de cet âge ne maîtrise pas encore toutes les fonctions cognitives et du langage lui permettant de contrôler ses impulsions et d'exprimer correctement ses besoins et désirs alors qu'il souhaite ardemment faire « tout seul » (Bouchard, 2009, Hôpital Sainte-Justine, 1996).

Ainsi, sur le plan cognitif, par ses expérimentations avec des objets, et par ses interactions sociales, l'enfant entre dans une phase nouvelle du développement. Selon Piaget (Gauthier et Tardif, 2005), l'enfant de deux ans débute la période préopératoire qui est marquée par la fonction symbolique qui soutient le développement du langage et cognitif. Il fait croître sa capacité à résoudre des problèmes, à représenter et à classifier des situations ou des objets. Il cherche et tente de comprendre les phénomènes qui l'entourent en posant des questions. Par exemple, il porte attention aux objets qui se divisent en catégories selon leur forme, leur taille, leur couleur, ou leur type. Il aligne les figurines d'animaux en fonction de leur hauteur, et est capable de retrouver les paires d'animaux en faisant des liens avec son expérience personnelle et de les appeler « maman, bébé » (Copple et Bredekamp, 2009). Par ailleurs, les relations sociales reposent sur les capacités intellectuelles de l'enfant, c'est-à-dire que ces relations sont perçues et interprétées à l'aide de ses habiletés cognitives. Ses représentations mentales du monde réel sont de plus en plus sophistiquées et il en développe la maîtrise grâce au jeu.

Selon Copple et Bredekamp. (2009), l'enfant de deux ans est attiré vers l'autre, mais il n'est pas encore capable de participer à des interactions complexes ; c'est-à-dire, il aime jouer parmi les autres, mais il a tendance à jouer à côté plutôt qu'avec eux, il se livre à ce que l'on appelle des jeux parallèles. Ceci limite sa capacité à s'organiser avec les autres (Raby et Charron, 2010, chap. 6). Il aime que l'éducatrice participe

activement à ces jeux, mais il est difficile pour lui de participer à des activités dirigées ou d'accepter qu'on tente de restreindre ses gestes. Par exemple lorsqu'il désire prendre un jouet qu'un autre enfant utilise, l'enfant aura de la difficulté à accepter qu'il ne puisse pas simplement pousser l'autre enfant pour prendre l'objet convoité. Apprendre à attendre son tour lui demande des efforts importants.

Sur le plan moteur avant cet âge, l'entourage exerce un grand contrôle sur les actions de l'enfant, mais à deux ans, celui-ci a besoin de prendre contrôle sur ce qui l'entoure et sur ce qui se passe dans l'environnement physique. À cet âge, l'exploration est sa première préoccupation. Il bouge beaucoup, il a besoin de jouer à l'extérieur. Même s'il n'est pas toujours capable d'exprimer ses intentions, cela ne l'empêche pas de vouloir tout faire lui-même et de se croire capable d'y arriver. Il s'exprime surtout par son corps. Son sentiment de ne pas être compris et entendu quand il essaie de communiquer, ainsi que ses limites physiques dans ses réalisations le mettent parfois en colère. Par contre, sa réussite lui procure une profonde satisfaction, qui maintient l'intérêt à poursuivre ses découvertes. Il peut se montrer entêté, exigeant et même colérique, ce qui le transforme parfois en « tyran » aux yeux des adultes qui en prennent soin et qui sont décontenancés par l'émergence de ces nouveaux comportements. Pendant cette période, sa capacité à attendre, à partager et à tenir compte de l'autre est très réduite. Il a aussi besoin de constance et de régularité. Il aime savoir comment les choses vont se passer, c'est pourquoi il est important d'installer des routines et des rituels qui le rassurent et le sécurisent. Cette attitude de rébellion qui caractérise certains enfants à cet âge est en fait un passage vers une plus grande maturité et une quête de l'autonomie (Bouchard, 2009 ; Copple et Bredekamp, 2009 ; Hôpital Sainte-Justine, 1996).

Il progresse notamment grâce à ses nombreuses expérimentations et au soutien de son entourage. Il a donc besoin que l'on dose l'aide à lui apporter et qu'on lui laisse la possibilité d'accomplir et de découvrir par lui-même. Bien qu'il s'agisse d'une phase

provisoire, une phase nécessaire et positive du développement du jeune enfant, partager la vie de ces enfants représente tout de même un défi quotidien particulier (Bergeron et Bois, 1999 ; Cloutier et *al.*, 2005 ; Hôpital Sainte-Justine, 1996).

En définitive, l'âge terrible est en fait l'âge de l'affirmation de soi (Bouchard, 2009 ; Hôpital Sainte-Justine, 1996). Pour les éducatrices, le véritable enjeu est de trouver des limites qui favorisent l'autonomie de l'enfant de deux ans. C'est-à-dire qu'elles doivent reconnaître qu'à cet âge les comportements ne sont pas des défis à l'autorité de l'adulte, mais des tentatives d'affirmation de soi et une quête d'indépendance. Elles doivent également reconnaître les capacités et les limites de l'enfant pour devenir autonome. Mais que sait-on du soutien des éducatrices concernant les besoins d'autonomie des enfants de deux ans ?

1.5 Soutien à l'autonomie de l'enfant de deux ans

C'est au cours des interactions avec l'environnement que l'enfant développe son autonomie et sa capacité d'autorégulation. L'enfant réalise cet apprentissage à partir des expériences vécues dans l'environnement proximal constitué de son réseau familial et du service de garde. Morin et Brief (1995) soulignent que l'acquisition de l'autonomie est un processus continu, qui se poursuit tout au long de la vie, et qui est déterminé par un rythme propre à chaque enfant. De plus, l'enfant a des caractéristiques qui influent sur les manières d'interagir des adultes pour bien répondre à ses besoins, et l'aider à devenir autonome. Pour cela, l'éducatrice doit respecter son rythme, encourager ses progrès, et l'accompagner en lui donnant des repères pour favoriser ses apprentissages.

À cet effet, plusieurs recommandent d'offrir un environnement physique accueillant, des horaires et des activités de base qui répondent aux besoins de l'enfant et de

réaliser des observations qui guident l'intervention des éducatrices (Copple et Bredekamp, 2009; Gouvernement du Québec, 2007 ; Hohmann, et *al.*, 2007; Post et *al.*, 2004).

Au Québec, le programme éducatif des SGÉ (Gouvernement du Québec, 2007) préconise explicitement un style d'intervention démocratique afin, de favoriser l'apprentissage actif des enfants. L'éducatrice qui adopte un style démocratique permet alors à l'enfant d'exprimer ses besoins et d'être le propre agent de son développement. Par conséquent, les attitudes et les commentaires des adultes à l'égard de l'enfant, dont les éducatrices, ont une influence directe de l'image qu'il se fait de lui-même et donc du développement de ses capacités langagière, physique, cognitive et sociale (Bouchard, 2009; Copple et Bredekamp, 2009; Hôpital Sainte-Justine, 1996).

Selon Chombart De Lauwe (1979, p. 11) « La manière de percevoir et de penser l'enfant influe sur ses conditions de vie, sur son statut et sur les comportements des adultes à son égard [...] ». L'enfant est ainsi « caractérisé » par les « caractéristiques » d'autrui. Ainsi, les perceptions, les attitudes, les compétences et les attentes des éducatrices influencent le processus du développement de l'autonomie de l'enfant (Berger et *al.*, 2008). Pour Sameroff (2005), le sens que l'éducatrice donne à ses représentations peut générer des interventions inappropriées pour soutenir l'enfant de deux ans dans son développement de l'autonomie.

1.6 Pertinence de la recherche

La littérature concernant le domaine de la petite enfance démontre l'importance de l'intervention éducative auprès des jeunes enfants (Gouvernement du Québec, 2007; Hohmann, et *al.*, 2007; Post et *al.*, 2004). Compte tenu des caractéristiques associées

à l'enfant de deux ans par exemple : période qualifiée de « négativisme » (Bouchard, 2009 ; Copple et Bredekamp, 2009 ; Hôpital Sainte-Justine, 1996), et du grand nombre d'enfants âgés de 2 ans (48 495) (Institut de la statistique du Québec, 2011) fréquentant un SG au Québec, il apparaît pertinent de mener cette étude pour mieux comprendre les interventions utilisées par les éducatrices en services de garde pour le soutenir dans son développement, particulièrement au niveau de l'autonomie.

Suite aux citations de Chombart De Lauwe (1979, p. 11) ci-haut mentionnées, il est possible que le style d'intervention des éducatrices pour soutenir l'autonomie de l'enfant de deux ans soit influencée par leurs représentations sociales. Une éducatrice ayant développé certains types de représentations à l'égard des enfants de deux ans peut justifier d'adopter des interventions éducatives qui sont en fait nuisibles pour ces enfants. De ce fait, l'éducatrice pourrait développer un ou des style (s) intervention inapproprié (s) non pas parce qu'elle est mal intentionnée, mais parce qu'elle a développé certaines représentations de la situation qui s'avèrent incompatibles avec les pratiques appropriées et reconnues, par exemple, dans le programme éducatif des SGÉ (Gouvernement du Québec, 2007).

Dans cette perspective, une telle étude pourrait permettre de sensibiliser les milieux de formation afin que des mesures soient mises en place pour que les futures éducatrices aient une meilleure connaissance de l'enfant de deux ans et de l'intervention appropriée et reconnue par le programme éducatif des SGÉ (Gouvernement du Québec, 2007) afin de répondre convenablement au besoin de développement de son autonomie. Cette recherche est donc pertinente du point de vue social. Par ailleurs, elle l'est également du point de vue scientifique, puisqu'à ce jour, le domaine de la petite enfance au Québec n'a pas encore fait l'objet d'étude sur les représentations sociales d'éducatrices en services de garde à l'égard du développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans et des interventions qu'elles valorisent pour le soutenir. Certains chercheurs se sont intéressés à l'autonomie de

l'enfant, mais leurs études portent particulièrement sur ceux d'âge préscolaire (quatre et cinq ans) (Mercier, 2000 ; Negrinotti, 1998 ; Morin, 1992 : Duhamel, 1980). L'intervention et la représentation sociale ont été peu considérées. Par conséquent, il nous apparaît nécessaire de chercher à comprendre si les interventions adoptées par les éducatrices pour soutenir le développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans sont influencées par leurs représentations sociales.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre permet de développer le fil conducteur de la recherche qui porte sur l'autonomie de l'enfant de deux ans. Tout d'abord, il s'avère nécessaire de bien positionner cette recherche à travers deux cadres conceptuels complémentaires. D'une part, l'approche écologique de Bronfenbrenner (1979) permet de situer les éléments du contexte proximal et distal, qui influencent le développement de l'enfant. D'autre part, l'approche de Rogers (1984), offre un cadre pédagogique ouvert qui rejoint l'intervention démocratique que préconise le programme éducatif au Québec, *Accueillir la petite enfance*.

Par la suite, les concepts suivants seront explicités : autonomie (de l'enfant de deux ans), intervention (auprès de l'enfant de deux ans), représentations sociales. Le concept d'autonomie de l'enfant de deux ans sera défini dans le but de situer le processus de développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans dans un aspect global. Afin de comprendre le lien entre les interventions des éducatrices pour soutenir l'autonomie de l'enfant de deux ans et leurs représentations sociales à son égard, le concept d'intervention et ses différentes composantes seront définis, ainsi que la notion de représentation sociale. Les caractéristiques de l'intervention éducative seront définies afin de le distinguer des autres modalités d'intervention utilisées en service de garde.

2.1 Approche écologique du développement humain de Bronfenbrenner

Dans son programme éducatif, le ministère de la Famille et des Aînés s'appuie sur l'approche écologique proposée par Bronfenbrenner (1979) pour mieux comprendre les multiples facteurs qui interviennent dans le développement de l'enfant. Cette

approche écologique met l'accent non seulement sur l'enfant et sa famille, mais aussi sur l'ensemble des contextes de vie qui influencent son développement tel que le service de garde. Bronfenbrenner (1979) propose ainsi un modèle (Figure 1) qui prend en considération les effets de l'environnement proximal et distal sur le développement de l'enfant. L'environnement proximal de l'enfant est constitué des personnes et des contextes éducatifs en interaction directe avec l'enfant, par exemple, ses parents, le service de garde, ses amis et son voisinage ainsi que les relations entre sa famille et son service de garde. Alors que son environnement distal concerne l'ensemble des éléments de l'environnement qui ne sont pas en contact direct avec lui, mais qui influencent les personnes et contextes situés dans l'environnement proximal, par exemple, le milieu de travail des parents (Bouchard, 2009 ; Gouvernement du Québec, 2007). Ce modèle place l'enfant au centre (l'ontosystème) et suggère que ce dernier évolue et se développe grâce aux interactions qui surviennent entre les multiples systèmes qui composent son environnement (voir Figure 2.1). Ces multiples systèmes imbriqués les uns dans les autres sont les microsystèmes, les mésosystèmes, les exosystèmes et le macrosystème. Cette étude se concentre sur l'ontosystème, soit l'enfant et le microsystème.

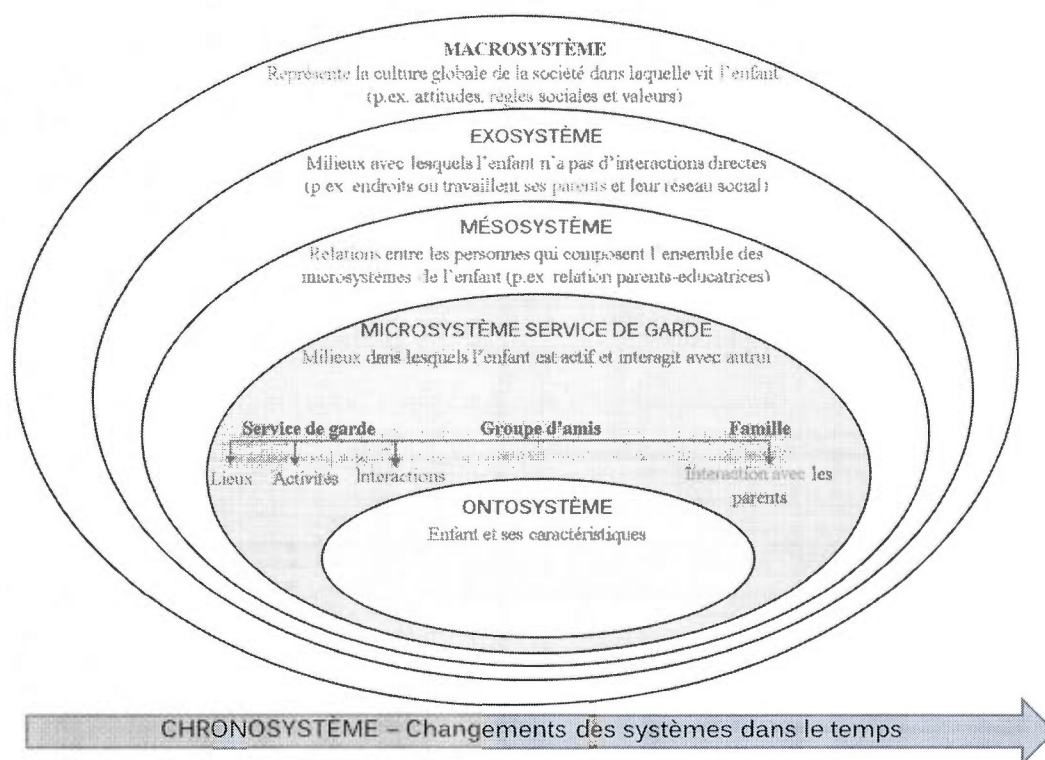


Figure 2.1 Modèle Écologique (adapté par Lemay et Bigras, accepté).

2.1.1 Présentation des systèmes

L'ontosystème est défini par l'ensemble de caractéristiques innées ou acquises de l'enfant. Ainsi, la relation entre l'enfant et les autres systèmes est en constante transformation.

Le microsystème est constitué des divers milieux de vie de l'enfant (famille, école, services de garde, groupe d'amis, quartier) avec lesquels l'enfant interagit directement. Chacun de ces milieux constitue un microsystème particulier et est composé d'«un ensemble d'activités, de rôles et de relations interpersonnelles expérimentées par la personne en développement dans un milieu donné, ce milieu

comportant ses propres caractéristiques matérielles et physiques » (Bronfenbrenner, 1979, p. 22, traduction libre). Par exemple, chez l'enfant qui fréquente un service de garde, le microsystème est constitué des activités et des interventions du personnel éducateur, mais aussi de l'environnement physique, des autres enfants, etc. Tous ces éléments interagissent d'une manière ou d'une autre sur le développement de l'enfant. Dans ce microsystème, l'enfant participe activement, c'est-à-dire qu'il est non seulement influencé par les éléments de ce système, mais il influence également, par le biais de ses caractéristiques personnelles, notamment son stade de développement de deux ans, les conduites des acteurs qui s'y retrouvent, dont les éducatrices (Cloutier, et *al.*, 2005).

Le mésosystème est constitué des relations entre les personnes qui composent les divers microsystèmes de l'enfant. On y retrouve les relations qui s'établissent entre ses parents et les éducatrices du service de garde qu'il fréquente (Bouchard, 2009). Ainsi, une bonne communication ou concertation entre les acteurs des deux microsystèmes, soit entre les éducatrices du service de garde et les parents de l'enfant, peut aider l'enfant à surmonter des difficultés d'adaptation en service de garde. Ce type de collaboration peut survenir par exemple, lorsque les éducatrices et les parents s'entendent sur les interventions à adopter avec l'enfant de deux ans pour favoriser son autonomie.

L'exosystème englobe l'ensemble des environnements avec lesquels l'enfant n'a pas d'interactions directes tels les endroits où travaillent ses parents et leur réseau social (Deleau, 1999). Ce système influence indirectement l'enfant par le biais des pressions qu'ils exercent sur les adultes qui prennent soin de lui. Par exemple, la perte d'emploi des parents a des effets sur l'enfant, car les parents préoccupés par cette perte risquent d'être moins présents pour l'enfant, et moins patients avec lui.

Finalement, le macrosystème représente la culture globale de la société dans laquelle vit l'enfant. Selon Bouchard (2009, p. 22) « Il correspond au contexte culturel qui sous-tend l'organisation des institutions ». Ainsi, le macrosystème inclut des attitudes, des règles sociales et des valeurs sous-jacentes aux autres systèmes (micro, méso ou exo). Par exemple, l'importance accordée à l'enfance par une société se reflètera dans l'aide apportée aux écoles, aux services de garde éducatifs et aux familles.

Bronfenbrenner et Morris, (1998) soulignent également l'importance du chronosystème. Le « chronosystème est un système qui englobe la dimension du temps relié à l'environnement de l'enfant » (Paquette et Ryan, 2001, p. 2, traduction libre). Les éléments à l'intérieur de ce système peuvent être externes, comme le moment où la mère retourne travailler et l'âge du début de la fréquentation du service de garde, ou interne, comme les changements psychologiques qui apparaissent lors de la croissance de l'enfant. Par exemple, en service de garde le style d'intervention utilisé a un effet considérable dans la façon de soutenir le développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans, et qui certainement peut avoir un impact sur son développement ultérieur (Cloutier, et *al.*, 2005). En effet, l'impact des stratégies ou interventions éducatives adoptées par les éducatrices diffère pour l'enfant en fonction du cumul du temps passé dans un contexte particulier. En outre, l'adoption par une éducatrice temporaire, qui passe une semaine auprès de l'enfant, d'un style d'intervention directif aura moins d'effet sur le développement de l'enfant que pour celui qui passe une année complète avec cette éducatrice.

L'approche écologique du développement humain propose ainsi d'étudier le développement de l'enfant par le biais de ses multiples interactions avec l'environnement physique et social. Ce modèle précise que les divers microsystèmes fréquentés par l'enfant ont un impact sur son développement à travers les interventions des personnes qui en prennent soin. En outre, le modèle écologique de

Bronfenbrenner (1979) reconnaît l'impact des expériences vécues à l'extérieur de l'environnement familial (dans les autres microsystèmes tels que les services de garde fréquentés par les enfants) sur son développement.

En somme, les différents systèmes influencent le développement de l'enfant. Cette approche tient compte, principalement des interactions qui s'installent entre l'enfant et son environnement, notamment entre l'enfant et son éducatrice (Cloutier, et *al.*, 2005). L'application d'une telle approche en service de garde nécessite que le personnel éducateur possède des compétences et adopte des stratégies d'intervention appropriées pour soutenir le développement de l'enfant, dont le développement de son autonomie. Dans ce même ordre d'idées, l'approche de Carl Rogers (1984) complète celle de Bronfenbrenner (1979) et permet de saisir l'importance d'une intervention adéquate à l'égard du développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans.

2.2 L'éducation selon Carl Rogers

Carl Rogers est surtout associé à la pratique de la relation d'aide. Toutefois, il est aussi connu en tant qu'enseignant et chercheur ayant exercé une influence importante dans le milieu de l'éducation (Gauthier et Tardif, 2005). Son approche axée sur le développement de la personne soutient que l'individu a tout le potentiel requis pour développer ses capacités. Pour Rogers, l'éducation est un processus continu où l'individu apprend de façon naturelle ce qui contribue à la libre autonomie de sa pensée (Gauthier et Tardif, 2005).

Cette approche est présente dans le premier principe du programme éducatif, « Chaque enfant est unique » (MFA, 2007, p. 17), qui suggère l'importance du respect du rythme et du style d'apprentissage de chaque individu pour son bien-être et

son développement. L'approche de Rogers suggère que le rôle de l'adulte consiste à offrir à l'enfant de nouvelles expériences, en tenant compte de ce qu'il ressent, de ce qu'il exprime et de ce qu'il se montre capable de faire seul (Gauthier et Tardif, 2005). Il revient alors à « l'adulte de permettre, de faciliter, d'encadrer, de guider, d'accompagner et de soutenir cette démarche de l'enfant vers son autonomie » (Gouvernement du Québec, 2007, p. 18). Selon cette approche, l'adulte sert de guide à l'enfant en le laissant explorer. Son rôle est également d'observer l'enfant afin de mieux le comprendre et ainsi mieux s'ajuster à ses besoins d'autonomie.

Rogers (1984, p. 156-162) présente en outre ses positions éducatives en lien avec l'autonomie de l'individu en mettant l'accent sur la capacité de l'individu à faire tout seul. Pour ce faire, il suggère dix principes pour soutenir l'éducation et le développement de la personne. Ces principes soulignent que : 1) « Les êtres humains ont en eux une capacité naturelle d'apprendre »; ce qui réfère au principe de base : l'enfant est le propre agent de son développement. Les services de garde représentent la nature dans laquelle l'enfant fait son apprentissage de par lui-même; 2) « Un apprentissage valable a lieu lorsque son objet est perçu par l'étudiant comme ayant un rapport avec ses projets personnels. » Dans le cadre des services de garde, ce principe s'explique par le fait que l'enfant de deux ans a une grande soif d'apprendre par l'exploration. Par contre, il faut aller dans le sens de son intérêt et de son besoin pour maintenir sa motivation; 3) « L'apprentissage qui implique un changement dans l'organisation du moi, ou dans la perception du moi, est ressenti comme menaçant et on tend à y résister. » En service de garde, l'enfant de deux ans peut résister à se laisser aider à enfiler son pantalon, parce qu'il se considère assez grand pour les mettre seul; 4) « Ces apprentissages qui sont menaçants pour le moi sont plus facilement perçus et assimilés lorsque les menaces extérieures sont réduites au minimum. » L'attitude du personnel dans les services de garde a un effet positif ou négatif sur l'apprentissage de l'enfant de deux ans. Pour reprendre l'exemple cité ci-haut, il est nécessaire pour le personnel des services de garde de donner la possibilité

à l'enfant de deux ans de faire des choix, ce qui peut l'aider dans sa quête de l'autonomie; 5) « Lorsque la menace contre le moi est faible, l'expérience vécue peut être perçue dans ses nuances et l'apprentissage peut avoir lieu. » Celui-ci trouve son explication dans les services de garde par la capacité de l'éducatrice à répondre calmement et avec empathie aux réactions des enfants. Cette façon de faire de l'éducatrice démontre l'importance d'un climat affectif sain, de la reconnaissance des sentiments, et des besoins des enfants, afin de mettre en place un milieu accueillant où l'enfant ne ressent pas de menace à son intégrité; 6) « On apprend beaucoup et valablement dans l'action. » Ce dernier s'explique à travers l'un des cinq principes de base du programme éducatif « l'enfant apprend par le jeu » où l'enfant est en action et non en situation d'observateur, où il peut prendre des initiatives, agir sur les objets, interagir avec les autres; 7) « L'apprentissage est facilité lorsque l'étudiant détient une part de responsabilité dans la méthode. » Par exemple, le programme *Accueillir la petite enfance* préconise l'intervention démocratique où l'éducatrice est invitée à proposer des choix aux enfants (activités, manière de résoudre un problème, etc.); 8) « Un enseignement autodéterminé qui engage la personne tout entière avec les sentiments autant qu'avec son intelligence est celui qui pénètre le plus profondément et qui est retenu le plus longtemps. » Cette position renvoie au principe du programme éducatif selon lequel l'enfant est le propre agent de son développement que les activités offertes doivent impliquer toutes les dimensions (physique, social, affectif et langagier) du développement de l'enfant; 9) « L'indépendance d'esprit, la créativité, la confiance en soi sont facilitées lorsque l'autocritique et l'autoévaluation sont considérées comme fondamentales et que l'évaluation par autrui est vue comme secondaire. » Ce principe reflète la capacité de l'éducatrice de soutenir l'enfant et de croire à son autorégulation; 10) « Dans le monde d'aujourd'hui, l'apprentissage le plus utile socialement, c'est l'apprentissage des processus d'apprentissage, c'est aussi d'apprendre à rester toujours ouvert à sa propre expérience et à intégrer en soi le processus même du changement. » Ce principe rejoint l'idée de Bruner (1983; 1973; 1991) selon laquelle l'éducatrice peut utiliser l'étayage qui est une forme

d'accompagnement pour soutenir l'enfant dans sa zone proximale de développement afin d'augmenter ses compétences dans une situation donnée et dans une perspective d'autonomie. Ce qui caractérise l'état métacognitif de l'enfant d'apprendre à apprendre.

L'adulte ou l'éducatrice qui applique la philosophie de Rogers se reconnaît par son attitude acceptante, congruente, et empathique. Une attitude acceptante démontre une considération positive inconditionnelle à l'égard de l'enfant. L'adulte accepte inconditionnellement l'enfant, par contre ce sont certains comportements qui seront non acceptés. Ainsi, lorsque Rose mord un autre enfant qui a pris son jouet, l'éducatrice fera comprendre à l'enfant que son geste n'est pas acceptable, mais que Rose comme personne est toujours appréciée, et que l'on a confiance qu'elle pourra trouver une autre manière de faire respecter ses droits. Une attitude congruente consiste à être capable de reconnaître ses propres sentiments à l'égard de l'enfant, tel que la crainte d'exiger trop de l'enfant parce que l'éducatrice le perçoit comme un être fragile. Finalement, l'éducatrice affiche une attitude empathique, lorsqu'elle est capable de reconnaître et accepter les sentiments de l'enfant sans les juger (Rogers, 2005). En somme, cette philosophie de l'éducation suggère que l'éducatrice accueille avec compréhension les réactions affectives et les comportements de chacun des enfants. L'ensemble de ces attitudes éducatives renvoie au style d'intervention démocratique préconisé par le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* qui sera défini plus loin dans ce chapitre.

2.3 Définitions des concepts

2.3.1 Autonomie

La notion d'autonomie est définie de diverses manières. Les dictionnaires la définissent comme le droit pour un individu ou un organisme de déterminer librement ses propres règles auxquelles il se soumet (Le Petit Robert, 2011 ; Larousse, 2010; Foulquié, 1971). Legendre (2005, p.145) la définit comme : « Liberté et droit relatifs de décider, de choisir et d'agir d'une personne ou d'une collectivité, par elle-même, sans aucune sujétion externe. »

Dans ces définitions tirées des dictionnaires, l'autonomie est vue comme exclusive et autosuffisante en omettant l'aspect relationnel et interrelationnel qui permet de vivre en constante interaction. Erickson (1982) se questionnant sur les aspects psychosociaux du développement a pour sa part établi plusieurs stades (huit). Selon lui, chaque stade génère une crise qui représente une période cruciale et importante à vivre. L'enfant doit atteindre la maturité d'un stade pour être en mesure d'affronter le suivant. Ainsi, l'enfant de deux ans se trouve au stade 2 « Autonomie ou honte et doute » selon la théorie du développement psychosocial de cet auteur. Pour acquérir l'autonomie, marquée par la volonté, le désir de faire son choix, ainsi que la maîtrise de soi, l'enfant de deux ans, par exemple doit d'abord apprendre à contrôler son corps. Pour cela, les personnes significatives pour l'enfant (parents, éducatrices) doivent, d'une part, soutenir ses efforts qui le mèneront à ne pas se douter de lui-même, mais à développer plus de confiance en lui et en son environnement. D'autre part, reconnaître que les difficultés éprouvées par l'enfant à faire quelque chose représentent des occasions d'apprentissage.

En éducation, l'autonomie est perçue comme la capacité d'un individu de se réaliser, de se construire dans la prise de décision. Ainsi, dans les pédagogies orientées sur

l'apprentissage actif où l'autonomie se concrétise notamment dans la valorisation de l'activité libre de l'enfant, la notion d'autonomie de l'enfant fait référence à la « confiance faite à l'enfant dans ses capacités d'apprendre par lui-même » (Vayer, 1993, p. 142). Pour Hohmann et *al.*, (2007, p. 39) « l'autonomie est la capacité pour l'enfant de prouver son indépendance et d'explorer son univers ». Pour ces auteurs, l'autonomie témoigne de la capacité de l'enfant à vivre des situations en étant capable de se fier à lui-même et en se sentant soutenu de la part de l'adulte. En ce sens, Pikler (1979) et Erikson (1978) soulignent que l'enfant dès son jeune âge démontre des signes d'autonomie par le besoin de faire des choses par lui-même. Par exemple, essayer de prendre la suce et la porter à la bouche lui-même. Au fur et à mesure que l'enfant grandit, l'autonomie s'accroît. Plus il apprend à se connaître, à connaître son corps, à interagir avec autrui, à interagir avec son entourage, plus il développe une certaine indépendance qui lui octroie une confiance en lui-même. Morin et Brief (1995) abondent en ce sens. Selon ces auteurs l'autonomie est considérée comme un processus et non comme un état arrêté, elle varie d'un enfant à l'autre, d'où le respect du rythme de chaque enfant. Il importe également de souligner le sens de l'accomplissement de soi que fournit Hoffmans-Gosset (1987, p. 23) de la notion d'autonomie. Selon elle « ça ne s'enseigne pas, ce n'est pas quelque chose qu'on apprend, mais enfin ça se vit...l'autonomie, ça se vit, ça se pratique...» En ce sens, l'enfant de deux ans vivant son autonomie à travers ses expériences développe l'affirmation de soi, se transforme, noue des relations avec ses pairs, se construit, et s'épanouit (Bouchard 2009 ; Hohmann et *al.*, 2007), ce qui rejoint le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* par lequel l'enfant vit son autonomie à travers toutes les dimensions de sa personne.

L'enfant en développement expérimente diverses situations où il acquiert progressivement de l'autonomie, et ce, dans toutes les dimensions de sa personne. Comme le souligne le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (2007), l'autonomie sociale s'observe notamment dans la capacité de l'enfant à interagir avec

autrui. Au niveau de la dimension affective, l'autonomie correspond à la capacité de l'enfant à exprimer ses émotions (être capable de dire : je suis fâché) et à se détacher de l'aide de l'adulte en développant un sentiment de sécurité (être capable d'aller jouer dans une autre pièce tout seul). Au niveau de la dimension physique et motrice, l'autonomie soutient la capacité de l'enfant à réaliser des actions par lui-même en étant de plus en plus habile avec son corps (être capable de conduire un tricycle). Au niveau de la dimension cognitive, elle renvoie aux agissements et à la capacité de l'enfant à se construire une réalité tout en ayant la possibilité de penser par lui-même. Ainsi, l'enfant démontre un certain intérêt pour l'apprentissage de nouveaux concepts et pour la compréhension des événements de son quotidien (être capable de classer des objets par leur taille : gros, petit, moyen). Au niveau de la dimension langagière, l'enfant fait preuve d'autonomie lorsqu'il parvient à s'exprimer pour se faire comprendre et qu'il comprend les autres (être capable d'exprimer son besoin d'uriner pendant qu'il descend sa culotte). Et enfin, au niveau de la dimension morale, l'autonomie permet de développer la capacité de l'enfant à reconnaître les conséquences de ses actes, quoiqu'en bas âge le développement moral demeure limité compte tenu des capacités cognitives des enfants (Kohlberg, 1981). En somme, l'autonomie de l'enfant de deux ans est globale puisqu'elle intègre toutes les dimensions de son développement. Dans le cadre de cette étude, nous considérons que l'autonomie de l'enfant de deux ans est un processus qui démontre la capacité d'un enfant de deux ans à réaliser seul ou avec de l'aide, des actions, des tâches, dans les différentes dimensions de son développement.

Lorsque l'enfant découvre son autonomie en disant « non » il se met involontairement en conflit avec l'adulte ; ce désir d'autonomie peut représenter un défi pour l'adulte. Accompagner et soutenir l'enfant de deux ans dans son autonomie, c'est reconnaître qu'à cet âge les comportements ne sont pas des défis à l'autorité de l'adulte, mais des tentatives d'affirmation de soi et une quête d'indépendance (Bodrova et Leong, 2007; Erikson, 1978). Pour éviter les luttes de pouvoir, il importe

de donner à l'enfant l'occasion d'affirmer sa volonté et de faire des choix définis en fonction de ses capacités développementales, tout en lui donnant des limites claires et précises; ce qui l'aidera à construire son concept de soi et à reconnaître ses capacités et ses limites pour devenir autonome.

Somme toute, l'autonomie apparaît comme un élément essentiel du développement de l'enfant. Afin d'en favoriser le développement, il revient à l'adulte de laisser l'enfant expérimenter en lui donnant la possibilité de jouer un rôle actif dans ses apprentissages (Gouvernement du Québec, 2007 ; Post et *al.*, 2004). En effet, afin de mieux répondre aux besoins d'autonomie des enfants, un ensemble de valeurs et de données empiriques amène plusieurs spécialistes à préconiser un mode d'intervention particulier, soit l'intervention démocratique. Pour ces auteurs, il s'agit du style d'intervention permettant le mieux de favoriser le développement global de l'enfant et de le reconnaître comme un individu ayant des droits (Berger et *al.*, 2008 ; Gouvernement du Québec, 2007 ; Hohmann et *al.*, 2007 ; Post et *al.*, 2004).

2.3.2 Intervention

D'une manière générale, une intervention se définit comme l'« action d'agir consciemment et volontairement dans des situations bien précises, dans le but de les modifier ou de les influencer » (Legendre, 2005, p. 803). Dans le cadre de ce mémoire, nous nous limiterons à l'intervention éducative auprès des enfants de deux ans. Dans ce contexte, l'intervention est un geste verbal ou non, une pratique d'une éducatrice en interaction avec un ou plusieurs enfants, ayant un objectif donné (Legendre, 2005). Il existe trois grands styles d'intervention (inspirés des recherches sur les parents) que les adultes mettent en place dans leurs interactions avec les enfants. Il s'agit du style permissif, du style directif ou autoritaire et du style

démocratique (Bouchard, 2009 ; Gouvernement du Québec, 2007 ; Hohmann et *al.*, 2007).

L'adulte permissif laisse les enfants faire ce qu'ils ont envie de faire (Gouvernement du Québec, 2007), c'est-à-dire que les enfants décident de tout, l'adulte les laisse faire. Appliquée à l'éducation à la petite enfance les éducatrices attirées adoptant ce style évitent d'orienter et de discipliner les enfants. Elles n'imposent guère de limite aux enfants qui sont autorisés à prendre leurs propres décisions. Le rôle de l'éducatrice dans ce style d'intervention consiste simplement à répondre aux demandes exprimées par les enfants ; ce qui implique des capacités développementales d'autonomie plus grande que ce que les enfants de deux ans sont capables de maîtriser. Ainsi, selon certains :

Ce style d'intervention fonctionne bien auprès d'enfants autonomes qui jouent le rôle de leader auprès de leurs pairs et qui sont capables d'aller chercher l'aide de l'adulte lorsqu'ils en ont besoin, mais, à cause du manque relatif de structure et d'encadrement de l'éducatrice inhérent à cette approche, certains enfants risquent de devenir frustrés (Hohmann et *al.*, 2007 p. 42).

Le style directif est quant à lui marqué par le pouvoir de l'adulte. L'éducatrice fixe des objectifs précis, donne des consignes. Une éducatrice directive cherche à contrôler les comportements des enfants et délègue difficilement son pouvoir. Dans cette optique, il n'est pas nécessaire d'écouter l'enfant, car l'adulte est mieux placé pour savoir ce qui est bon pour l'enfant. Par conséquent, la communication adulte-enfant est réduite. La menace de punition ou de sanction est très présente, ce qui a comme conséquence de contraindre l'enfant à suivre les directives de l'adulte voire à provoquer la peur et la soumission chez l'enfant. L'enfant se doit d'obéir aux ordres et aux directives. Le style directif pourrait entraîner une diminution des initiatives individuelles et des capacités d'autonomie qui en découlent, et engendrer de la frustration chez l'enfant qui n'a pas l'occasion de faire des choix en fonction de ses capacités (Gouvernement du Québec, 2007; Hohmann et *al.*, 2007). D'un autre côté, il

pourrait permettre à l'enfant d'adopter des comportements appropriés, dans des situations précises, même s'il n'est pas encore capable d'en comprendre le bien-fondé (Bouchard 2009). Par exemple lors d'une sortie en autobus un enfant s'apprête à descendre l'autobus sans la supervision de son éducatrice. Pour la sécurité de l'enfant, l'éducatrice retient fermement l'enfant afin d'éviter un accident. Dans ce contexte, l'éducatrice n'a pas le temps d'expliquer à l'enfant le bien-fondé de son comportement, ni de lui laisser la décision.

Enfin, le style démocratique offre une alternative aux styles permissif et directif. L'éducatrice qui adopte un style démocratique vise l'engagement de l'enfant dans le processus décisionnel, ce qui permet de partager le pouvoir avec lui (Gouvernement du Québec, 2007 ; Hohmann, et *al.*, 2007). Ainsi, l'enfant apprend à avoir confiance en lui, à se respecter et à respecter les autres. Il peut alors développer son sens des responsabilités et son autonomie tout en acquérant de meilleures habiletés sociales. Par exemple, lors du lavage des mains, l'éducatrice qui adopte un style démocratique offre à l'enfant le choix de se laver les mains seul ou avec son aide. L'éducatrice démocratique offre à l'enfant des occasions de prendre des initiatives et de communiquer avec ses pairs et avec elle, ce qui permet de développer une relation de confiance entre l'éducatrice et l'enfant. Dans ce style d'intervention, lorsque des conflits interpersonnels surviennent, l'enfant est invité à exprimer son point de vue et à soumettre sa propre solution au problème ; ce qui représente une occasion supplémentaire d'apprentissage de l'autonomie affective, sociale et intellectuelle (Hohmann et *al.*, 2007).

Au sujet des divers styles d'intervention adoptés par les éducatrices en services de garde, Hohmann et *al.* (2007) soulignent qu'il est fréquent d'observer un passage d'un style à un autre. Ces changements pourraient, selon ces auteurs, engendrer « un sentiment d'insécurité » (p. 45) chez les enfants. Les enfants seraient vulnérables à ces changements puisqu'ils ont besoin de constance. C'est pourquoi ces auteurs

soulignent que seule l'intervention démocratique appliquée de manière constante permet le développement optimal de l'enfant, même si ce style d'intervention peut sembler plus exigeant à appliquer au quotidien. Dans le programme éducatif *Accueillir la petite enfance*, il est écrit à ce sujet que l'adoption constante d'un style démocratique avec les enfants permettrait de contribuer à soutenir la motivation chez les enfants et la construction de leurs connaissances. Selon ce document, les éducatrices qui adoptent le style d'intervention démocratique « découvrent ainsi les ressources personnelles de chaque enfant dans le groupe et peuvent alors procurer à chacun le soutien dont il a besoin » (Gouvernement du Québec, 2007, p. 37). En somme, l'intervention démocratique apparaît comme le style d'intervention qui procure le plus de bénéfices à l'enfant tout en permettant le soutien de son autonomie (Cloutier, 2012; Hohmann et *al.*, 2007).

2.3.3 Représentations sociales

Une représentation sociale est « un ensemble d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes organisé et structuré à propos d'un objet donné ». Ces représentations sont partagées par un groupe homogène (Flament cité par Abric, 2003, p. 19). Dans l'ensemble, ces éléments forment le noyau central. Selon Abric (1994, p. 73) « Le noyau central est l'élément fondamental de la représentation, car c'est lui qui détermine, à la fois, sa signification et son organisation interne... » Ce noyau central aurait deux fonctions : l'une dite génératrice (détermine le sens de la valeur de la représentation) et l'autre, organisatrice (structure les liens entre les éléments de la représentation). Le noyau central, caractérisé par la stabilité, est constitué par des éléments qui résistent au changement. Néanmoins, étant l'élément qui donne un sens à la représentation s'il se transforme la représentation est alors atteinte.

Abric (2003) élabore quatre fonctions des représentations sociales qui permettent de bien saisir le lien entre les représentations sociales et les pratiques des éducatrices. Tout d'abord, les représentations sociales permettent aux individus de comprendre et d'expliquer la réalité : c'est la fonction de savoir. Elles définissent ainsi un cadre commun qui permet aux différents membres du groupe de communiquer entre eux. Par exemple, chez les éducatrices, l'enfant de deux ans renverrait à un savoir commun : « l'enfant de deux ans bouge beaucoup, l'enfant de deux ans touche à tout... » Ces exemples de représentations constituent, pour l'éducatrice qui les a adoptées, une lorgnette à travers laquelle elle va interpréter les faits et gestes des enfants.

Ensuite, les représentations sociales définissent l'identité et permettent la sauvegarde de la spécificité des groupes : c'est la fonction identitaire (Abric, 2003). Ainsi, les représentations permettent de différencier des groupes d'une société donnée. Par exemple, les éducatrices se considèrent comme des professionnelles de la petite enfance et non comme de simples gardiennes d'enfants. En outre, dans un environnement où les éducatrices se représentent les enfants de deux ans comme étant particulièrement difficiles et épuisants, il se peut qu'elles développent en conséquence de l'empathie envers les éducatrices qui travaillent auprès des enfants de deux ans au point de leur venir en aide fréquemment. Ainsi, les éducatrices de deux ans seraient considérées comme un « groupe spécial » parmi les éducatrices à cause de leurs représentations communes à l'égard de l'enfant de deux ans (Abric, 2003).

La troisième fonction des représentations sociales est de guider les comportements et les pratiques : c'est la fonction d'orientation (Abric, 2003). En tant que cadre commun pour expliquer et comprendre la réalité, les membres du groupe en tiennent forcément compte dans leur quotidien. Le processus par lequel les représentations orientent les conduites résulte de trois facteurs selon Abric (2003). En premier lieu, les représentations sociales déterminent la manière dont les tâches sont comprises ;

c'est-à-dire que deux individus (des éducatrices) qui adoptent des représentations différentes pourraient avoir deux conceptions d'une même tâche et par conséquent l'exécuter différemment. En deuxième lieu, parce que les représentations sociales génèrent des attentes chez les individus, vis-à-vis de la réalité, il se peut qu'ils essaient de la rendre conforme à leurs représentations. En troisième lieu, les représentations sociales déterminent les conduites socialement acceptables ou non, au sein d'un groupe donné, puisqu'elles sont à l'image des relations, des principes et croyances qui existent dans ce groupe. Par exemple, une éducatrice qui se représente l'enfant de deux ans comme un individu capable de mettre ses chaussures lui-même lui donnera l'occasion de le faire plutôt que de le faire à sa place.

Finalement, en plus d'orienter les conduites, les représentations peuvent également être utilisées pour justifier une action ou un comportement après coup : c'est la fonction justificatrice. Cette fonction tient du fait que les représentations sont partagées par les autres membres du groupe (Abric, 2003). Ainsi, une éducatrice pourrait justifier une intervention auprès d'un enfant de deux ans en s'appuyant sur des croyances généralement admises concernant les besoins de ce dernier et les interventions qui s'y appliquent. Par exemple, une éducatrice est intervenue de manière autoritaire auprès d'un enfant, lui imposant une punition. Elle sait que le programme préconise plutôt de rechercher avec lui à comprendre la situation et de le faire participer à la recherche de solution. Elle se justifie en se disant qu'avec l'enfant de deux ans cela ne peut fonctionner, il est trop entêté et immature à cet âge pour que l'on soit démocratique avec lui. Son comportement est justifié par sa représentation à l'égard de l'enfant de deux ans.

Les représentations sociales jouent donc un rôle important dans les pratiques et les interactions sociales. Dans le cadre de cette recherche, où il est question de la relation de l'éducatrice et de l'enfant de deux ans et des interventions de cette dernière en lien avec le développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans, les représentations

sociales constituent une piste de travail novatrice afin de mieux comprendre leurs interventions. Toutes les fonctions des représentations identifiées par Abric (2003) permettent de bien saisir le lien entre les représentations sociales et les interventions des éducatrices pour soutenir l'autonomie de l'enfant de deux ans.

À ce jour, le domaine de la petite enfance n'a pas encore fait l'objet d'étude sur les représentations des éducatrices à l'égard de l'autonomie de l'enfant de deux ans. Néanmoins, plusieurs études dans le secteur de l'éducation en milieu scolaire ont identifié les facteurs pouvant agir sur les représentations des enseignants à l'égard des étudiants. Ces études suggèrent que les représentations se construisent à partir des attentes de l'enseignant et de ses conceptions (Bousquet 2004, p. 37). Qui plus est, Bousquet (2004) rapporte les études empiriques qui suggèrent que « les représentations jouent un rôle dans la relation professeur-étudiant et dans les différents actes professionnels, tels que la planification, l'intervention et l'évaluation ». Ces résultats peuvent se transposer au contexte des services de garde et à la relation éducatrice-enfant. Il semble également que les représentations pourraient interférer dans le processus d'apprentissage des éducatrices (Cantin, 2005). En effet, il est possible que les éducatrices aient déjà des représentations de l'enfant avant même leur formation. Si ces représentations guident leurs conduites vers des interventions non démocratiques, il y a un risque qu'elles n'intègrent pas les principes et interventions concernant l'intervention démocratique. Cela pourrait donc expliquer la présence d'un décalage entre ce qui est préconisé dans le programme éducatif, enseigné dans la formation initiale et continue (intervention démocratique) et ce qui est appliqué au quotidien (intervention non démocratique). En somme, les écrits concernant les représentations sociales suggèrent l'intérêt de leur prise en compte pour mieux comprendre les interventions visant l'autonomie de la part des éducatrices à l'égard des enfants de deux ans.

En résumé, il a été mentionné précédemment que les éducatrices en services de garde peuvent adopter des représentations sociales à l'égard de l'enfant de deux ans et de son autonomie, possiblement sous forme de stéréotypes du type : « les enfants de deux ans sont têtus, des petits monstres, ils sont maladroits, etc. ». Dans la même lancée, le présent mémoire envisage la possibilité que les interventions utilisées par les éducatrices pour soutenir le développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans soient influencées par leurs représentations sociales. Dans le but de comprendre ce qui explique le style ou les styles d'interventions utilisée(s) des éducatrices à l'égard des enfants de deux ans, nous chercherons à comprendre comment les représentations sociales des éducatrices déterminent leurs interventions. Ce projet de mémoire vise à répondre à la question suivante : comment les enfants de deux ans sont-ils perçus et soutenus dans leur besoin d'autonomie par les éducatrices en milieu de garde? Plus spécifiquement, il s'agira 1) d'identifier les représentations sociales d'éducatrices en services de garde concernant les enfants de deux ans et le développement de leur autonomie; 2) comprendre les interventions utilisées par les éducatrices pour soutenir le développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans.

Le cadre conceptuel de cette étude a permis d'articuler le modèle écologique de Bronfenbrenner et l'éducation selon Rogers pour faire des liens entre les représentations sociales des éducatrices et leurs styles d'intervention. La prochaine section traite de la méthodologie utilisée pour réaliser cette recherche.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre concerne les aspects méthodologiques qui permettent d'atteindre les objectifs de cette étude. D'abord, l'approche méthodologique est décrite, suivie de la méthode retenue pour le traitement et l'analyse des données. Ensuite, des informations sur les participants à cette étude sont présentées suivies des instruments de mesure utilisés. Finalement une partie est consacrée à la triangulation des données mise de l'avant dans cette étude.

3.1 L'approche méthodologique

Dans le cadre de cette étude, l'approche méthodologique qualitative est utilisée pour comprendre les représentations des éducatrices en services de garde concernant l'enfant de deux ans et son autonomie. La méthodologie de type qualitative permet d'étudier un phénomène à partir du point de vue des participants et de saisir la signification qu'ils allouent à leur réalité (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004; Paillé et Mucchielli, 2008). De plus, la méthodologie qualitative « implique un contact personnel avec les participants de la recherche, principalement par le biais d'entrevues et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs » (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 9). Ces modalités de collectes de données

font partie des instruments utilisés pour ce mémoire et sont présentées dans les sections suivantes.

Le caractère novateur de cette recherche lui confère un aspect exploratoire et une fonction descriptive, puisqu'elle alimente la réflexion sur un sujet nouveau (Van Der Maren, 2004). De ce point de vue, elle répond à des enjeux ontogéniques (Van Der Maren, 2004). En effet, cette recherche consiste à amener les éducatrices à porter un regard sur leurs actions éducatives, c'est-à-dire à décrire leurs interventions utilisées pour soutenir le développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans. Une meilleure compréhension des représentations des éducatrices permettra de répondre à la question de cette recherche, soit comment les enfants de deux ans sont-ils perçus et soutenus dans leur besoin d'autonomie par les éducatrices en milieu de garde? Ainsi, par son aspect exploratoire, cette recherche tente d'identifier les représentations sociales des éducatrices en services de garde à propos de l'enfant de deux ans et du développement de son autonomie. Par sa fonction descriptive, cette recherche cherche à décrire et à comprendre les interventions utilisées par les éducatrices pour favoriser le développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans.

3.2 Participants

L'échantillon de cette étude est composé de dix participantes ($n=10$). Elles ont une expérience de 2 à 9 ans auprès des enfants de deux ans en CPE. Quatre détiennent un diplôme en Techniques d'éducation à l'enfance, quatre ont une attestation en éducation à l'enfance, une possède un certificat en éducation à l'enfance et une autre un baccalauréat en psychologie. Le tableau suivant résume les informations concernant les participantes.

Tableau 3. 1
Informations sur les participants

| Type de service de garde Laval | Genre de l'éducateur Homme/Femme | Disponibilité de l'éducatrice | Formation en TÉE ou l'équivalent | Années d'expérience |
|--------------------------------|----------------------------------|-------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|
| CPE 1 | Femme | lundi, mardi, mercredi | DEC | 9 ans auprès du groupe de 2 ans |
| CPE 2 | Femme | lundi au jeudi | DEC | 5 ans auprès du groupe de deux ans |
| CPE 3 | Femme | mardi au vendredi | DEC | 4 ans auprès du groupe de deux ans |
| CPE 4 | Femme | mercredi au vendredi | Bacc. en psychologie | 5 ans auprès du groupe de deux ans |
| CPE 5 | Femme | mercredi et vendredi | AEC | 4 ans auprès du groupe de deux ans |
| CPE 6 | Femme | mercredi au vendredi | Certificat à l'éducation à l'enfance | 2 ans auprès du groupe de deux ans |
| CPE 7 | Femme | mardi, mercredi, vendredi | AEC | 4 ans auprès du groupe de deux ans |
| CPE 8 | Femme | lundi au jeudi | DEC | 7 ans auprès du groupe de deux ans |
| CPE 9 | Femme | mercredi au vendredi | AEC | 5 ans auprès du groupe de deux ans |
| CPE 10 | Femme | mardi au vendredi | AEC | 5 ans auprès du groupe de deux ans |

Les participantes ont été recrutées entre avril et mai 2012. Une lettre d'information expliquant le projet a été adressée aux directions des CPE de Laval et à l'éducatrice

attirée du groupe de deux ans (voir appendice A). Pour le recrutement des participantes, les 51 CPE de la région de Laval ont été sollicités. Sur un total de 51 CPE, 13 ont répondu à la demande. Au total, 15 éducatrices ont été approchées pour participer à cette étude puisque deux des treize CPE comportaient deux groupes de deux ans dans leur installation. Parmi les 15 éducatrices sollicitées, 10 ont été choisis en fonction des critères d'inclusion. Les directions de CPE ont référé le nom des éducatrices intéressées à participer et qui répondaient aux critères de sélection. Soit : 1) travailler auprès d'un groupe d'enfant de deux ans ; 2) détenir une formation en éducation à l'enfance ; ce critère se justifie du fait que cette formation fournit une base commune de connaissance sur le développement de l'enfant ; 3) avoir une expérience de 2 à 9 ans auprès des enfants de deux ans. Selon Bigras, Drouin, Fournier, Desrosiers et Bernard (2003), le nombre d'années d'expérience est associé à la qualité du service offert à l'enfant. La qualité serait plus faible dans les deux premières années. Il est donc, important que les éducatrices soient formées et qu'elles possèdent une expérience auprès des enfants de deux ans pour assurer une bonne qualité de la recherche.

Puis, les éducatrices ont été contactées par téléphone deux semaines après l'envoi de la lettre, afin de donner plus d'informations au sujet de l'étude, de répondre à leurs questionnements et de vérifier si elles répondaient aux critères de sélection antérieurement cités. Une première rencontre a alors été convenue afin d'expliquer le projet, les objectifs de l'étude, les procédures de cueillette des données, la durée et le déroulement de l'entretien (une heure), les considérations éthiques (informer les participantes de leur libre choix de répondre aux questions et garantir l'anonymat des participantes). Les éducatrices qui acceptaient de participer et qui répondaient aux critères de sélection remplissaient un formulaire de consentement présentant les mesures de confidentialité et soulignant leur droit de se retirer de l'étude à tout moment (voir appendice B).

3.3 Instruments de collecte de données

Trois types instruments ont été utilisés pour recueillir les informations de cette recherche : l'entretien individuel semi-dirigé, l'entretien de groupe semi-dirigé et le journal de bord tenu par la chercheuse.

3.3.1 Entretiens individuels semi-dirigés

L'entretien semi-dirigé, par sa considération pour la personne interviewée, instaure une relation d'écoute et une relation de confiance entre l'interviewé et l'intervieweur (Boutin, 2008). Elle peut être décrite comme suit :

[...] méthode de collecte de données dans laquelle l'enquêteur accorde moins d'importance à l'uniformisation qu'à l'information elle-même. Toutefois, une série d'objectifs précis sont poursuivis et doivent être atteints à la fin de l'entretien; un schéma définit les thèmes à explorer et prévoit certaines questions; la manière dont les thèmes sont amenés au cours de l'entretien, la façon dont les questions sont formulées et l'ordre dans lequel les thèmes apparaissent ne sont pas fixés d'avance (Landsheere, 1979, cité dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 269).

Le choix de l'entretien semi-dirigé pour cette étude s'explique par sa fonction de recueillir des données sur un point particulier, soit les représentations des éducatrices de l'enfant de 2 ans et de son autonomie.

Un ensemble de questions ouvertes a été élaboré pour le protocole de l'entretien individuel (voir appendice C) afin de donner aux éducatrices la possibilité de communiquer leur point de vue. Les questions portent sur les thèmes suivants : les représentations des éducatrices à l'égard de l'enfant de deux ans, les représentations des éducatrices à l'égard de l'autonomie, les différentes façons d'intervenir auprès des enfants de deux ans pour favoriser le développement de leur autonomie. Ce protocole d'entretien a été préalablement validé auprès de deux éducatrices en service

de garde travaillant auprès des enfants de deux ans. Compte tenu de leurs réponses, certaines questions ont été modifiées pour en assurer une meilleure compréhension et pour obtenir le plus de détails possible à des fins d'analyse. Les entretiens ont été réalisés durant les mois de mai et juin 2012. Les thèmes abordés ont laissé la place à l'apparition de nouveaux thèmes de la part des éducatrices interrogées. Par exemple, la relation avec les parents, l'impact de l'enfant, etc.

3.3.2 Entretiens de groupe semi-dirigés

La plupart des auteurs s'entendent pour dire que l'entretien de groupe permet « d'élucider les attitudes, les perceptions, les sentiments et les idées des participants sur un sujet donné » (Pucha et Potter, 2004, cités dans Boutin, 2007, p. 17). Ce type d'entretien consiste à recueillir des informations pertinentes sur un ou des thèmes établis à l'avance. Ce type d'entretien, selon Van Der Maren, est « fort intéressant lorsque l'information recherchée est une représentation sociale, partagée par plusieurs personnes » (2004, p. 314).

Les questions de l'entretien de groupe portent sur les thèmes abordés lors de l'entretien individuel tels : les représentations des éducatrices sur les différents aspects du développement d'autonomie de l'enfant de deux ans, les difficultés rencontrées dans leur travail auprès du groupe d'enfants de deux ans et les styles d'interventions qu'elles disent préconiser dans leur pratique pour soutenir son autonomie (voir appendice E). Cet entretien de groupe a eu lieu au mois de novembre, soit 5 mois après les entretiens individuels auprès des éducatrices. Il visait à vérifier la qualité de l'interprétation des données recueillies lors des entretiens individuels, et à confirmer certains éléments abordés au sujet de leurs représentations sociales à l'égard de l'autonomie de l'enfant de deux ans, qu'ils soient convergents

ou divergents (Jarrell, 2000). Par exemple des thèmes tels l'autonomie de l'enfant, les difficultés rencontrées par les éducatrices, ou les choix d'intervention privilégiées.

Pour l'entretien de groupe, six éducatrices sur dix interrogées en entretien individuel ont accepté de participer. Au moment de la rencontre quatre d'entre elles se sont présentées. Lors de cet entretien de groupe, certaines informations recueillies au cours des entretiens individuels leur ont été présentées, dans le but de les amener à confronter leur point de vue et à aider la chercheuse à mieux comprendre les propos recueillis.

3.3.3 Journal de bord de la chercheuse

L'utilisation du journal de bord a permis à la chercheuse de réfléchir sur sa propre expérience et a contribué à la triangulation des méthodes. Selon Baribeau (2004), le journal de bord est souvent mentionné comme un instrument permettant d'assurer la qualité de la recherche. Pour Mucchielli, 2009, p. 130 « le journal de bord aide le chercheur à produire une recherche qui satisfait aux critères de validation de cohérence interne (...) ». Afin d'assurer la qualité de cette recherche, le journal de bord est utilisé pour recueillir des informations sur le déroulement des entretiens, des opinions et interprétations face aux thèmes abordés par les participantes lors des entretiens individuels et de groupe. En outre, il permet de noter tout ce qui permet de mettre en relation les données recueillies et des informations plus détaillées ou sous-entendues.

3.4 Méthode d'analyse de contenu

Cette étude vise la compréhension d'un phénomène, les informations recueillies lors des entretiens sont traitées selon une approche d'analyse qualitative qui peut être qualifiée de thématique. En fait, l'analyse thématique

[...] défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème. Elle ignore ainsi la cohérence singulière de l'entretien [en lui-même] et cherche une cohérence thématique inter entretiens (Blanchet et Gotman, 2011, p. 96).

Pour ce faire, nous avons fait appel à des thèmes choisis préalablement afin de résumer et traiter le corpus (Paillé et Mucchielli, 2008). Ces thèmes ont été sélectionnés en fonction de la grille de codification de cette étude (par exemple, aspects du développement global) et des pratiques identifiées dans le programme éducatif de services de garde du Québec (par exemple, intervention démocratique). Elle est présente dans les pages suivantes (voir appendice D).

Les informations recueillies à l'aide des entretiens ont donc été analysées selon la démarche proposée par Van Der Maren (2004) qui « consiste d'analyser le matériel recueilli afin d'en extraire les données » (2004, p. 404). Dans le cadre de cette étude, les entretiens constituent le matériel à analyser. Il s'agit donc d'en extraire l'information pertinente par rapport au thème de l'étude. Durant les entretiens, il est arrivé que les éducatrices se répètent ou répondent au-delà des questions posées. Ainsi, le matériel est divisé en « unités d'analyse » et seules celles jugées pertinentes sont retenues. L'unité d'analyse retenue est l'unité de sens, c'est-à-dire que le code est appliqué à une seule idée. Ainsi, le segment codé correspond donc à une phrase ou une partie de phrase. Il s'agit essentiellement d'effectuer des regroupements par catégories de toutes les réponses recueillies auprès des éducatrices. Par exemple, les interventions éducatives évoquées par les éducatrices sont regroupées selon les trois

styles d'intervention (laisser-aller, autoritaire ou démocratique). Le matériel de chaque entretien est de ce fait condensé en un ensemble de thèmes et de sous-thèmes. Il devient alors possible de mieux discerner les points saillants, les similitudes et les différences dans le discours des participantes.

Le regroupement des énoncés est réalisé lors de l'étape de codification qui s'effectue à l'aide du logiciel QDA Miner V.3.0. Dans cette étude, les thèmes servent de codes. Suite à la lecture des verbatim, la grille de codification a été révisée (appendice E). Cette grille contient la liste des codes correspondants à chaque catégorie ainsi que leur signification. Étant donné le caractère exploratoire de la recherche, il n'était pas possible de connaître, avant les entretiens, les différentes catégories de toutes les rubriques. Dans un premier temps, pour l'ensemble des données, 59 codes ont été retenus. Dans la conception de la grille de codification, il a été convenu de prévoir un code ouvert pour toutes les autres informations jugées intéressantes qui n'entrent pas dans les catégories préétablies. Les énoncés auxquels ce code sera attribué seront par la suite analysés et éventuellement de nouveaux thèmes pourront en surgir.

Pour assurer la rigueur de la codification, le codage inverse a été utilisé. Cette méthode intervient au terme d'une première codification de l'ensemble des entretiens. Elle consiste à relire les énoncés d'une catégorie dans le but de vérifier si chacun d'entre eux se retrouve dans la bonne catégorie (Van der Maren, 1999). Ce qui permet d'apercevoir la présence d'énoncés mal codifiés et de détecter des catégories qui doivent être revues puisqu'elles prêtent à interprétation regroupant plusieurs types d'énoncés distincts.

Dans un premier temps une série de codes (n=26) a fait l'objet d'une démarche de vérification par codage inverse faisant intervenir une autre personne. Ces codes portaient sur l'autonomie de l'enfant de deux ans et sur les styles d'interventions évoqués par les éducatrices. Compte tenu de l'importance cruciale de ces thèmes en

lien avec les objectifs de notre recherche et du fait que ces codes pouvaient porter à interprétation, un chercheur dans le domaine de l'éducation de la petite enfance a été sollicité pour vérifier la codification réalisée selon la méthode de codage inverse. Par la suite, les échanges avec ce chercheur ont permis de déterminer la nécessité de créer une nouvelle catégorie pour préciser la nature de la transformation. En dernier lieu, la chercheuse a procédé seule pour les énoncés correspondant à 33 des codes.

En définitive, le codage inverse a permis d'identifier que la codification initiale de seize énoncés sur 648, soit une proportion de 2,47% qui était à revoir. Cette donnée souligne déjà la qualité de la codification initiale. Suite à cette opération, tous les codes inadéquats ont été réassignés de sorte qu'au terme de cette étape, la codification finale présente un caractère plus rigoureux.

À la lecture des verbatim retranscrits des entretiens de groupe, une nouvelle grille de codification a été élaborée (appendice F). Par la suite, l'ensemble des données a été relu afin de procéder à sa codification. Vingt-quatre codes sont alors classés dans les catégories identifiées par des thèmes et des sous-thèmes selon leur similitude.

3.5 Triangulation

La triangulation est considérée comme une « stratégie de recherche qui conduit à recourir à plusieurs modes de collecte de données combinées pour faire ressortir différents aspects d'un phénomène étudié » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 282). Dans notre recherche, la triangulation permet d'obtenir une vue d'ensemble des représentations des éducatrices en service de garde concernant l'autonomie de l'enfant de deux ans. En effet, les trois méthodes utilisées (entretiens individuels, de groupe et journal de bord) permettent de croiser les données recueillies auprès des éducatrices ; ce qui facilite la compréhension de la nature de leurs représentations,

afin d'établir un lien entre les différents types d'interventions utilisées auprès des enfants de deux ans pour favoriser le développement de leur autonomie. Cette triangulation permet d'explorer le problème de recherche en recueillant des données variées à partir des différents points de vue du phénomène étudié. De plus, la triangulation soulève un « caractère de justesse et de véracité » de la recherche (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004, p. 46) ce qui contribue à sa validité. « Le souci de validité est d'abord cette exigence que se donne le chercheur qui veille à ce que ses données correspondent étroitement à ce qu'elles prétendent représenter, d'une manière véritable et authentique » (Gauthier, 1987, p. 12). Ainsi, nous avons procédé à un entretien de groupe afin de valider certaines affirmations ou certains points de vue recueillis au cours des entretiens individuels.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Le chapitre sur les résultats se divise en deux parties. La première présente les résultats des entretiens individuels semi-dirigés et la seconde présente ceux de l'entretien de groupe. Les résultats proviennent des réponses obtenues aux questions ouvertes (appendices C et E) sur les représentations des éducatrices à l'égard de l'autonomie de l'enfant de deux ans.

4.1 Résultats des entretiens individuels semi-dirigés

Cette partie présente les résultats des données recueillies auprès de l'échantillon d'éducatrices (n=10) travaillant auprès d'enfants de deux ans. De nature exploratoire, cette recherche vise à comprendre les représentations des éducatrices en services de garde à l'égard de l'autonomie de l'enfant de deux ans. Les données recueillies s'articulent autour de trois grandes thématiques qui facilitent l'organisation des résultats obtenus : 1) les représentations sociales des éducatrices en services de garde à l'égard de l'enfant de deux ans, 2) les représentations sociales des éducatrices en services de garde à l'égard du développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans, et 3) les interventions utilisées par les éducatrices pour favoriser le développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans.

4.2 Représentations sociales d'éducatrices en services de garde à l'égard du développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans

Ce thème explore les différents points de vue des éducatrices sur l'enfant de deux ans en service de garde et sur leur travail auprès de ce groupe d'âge. En fait, il s'agit de perceptions des éducatrices quant à leur travail auprès des enfants de deux ans, de leurs appréhensions à l'égard de ce groupe d'âge et des difficultés rencontrées. Ces difficultés concernent les contraintes vécues dans leur milieu de travail et dans la collaboration avec les parents pour soutenir l'autonomie de l'enfant de deux ans. Le but de ce thème est d'obtenir des informations permettant de comprendre leur situation de travail et leur vécu auprès de ce groupe d'âge. Ceci, afin d'identifier tout ce qui peut faire obstacle à leur travail pour soutenir le développement d'autonomie de l'enfant de deux ans.

4.2.1 Premiers mots évoqués au sujet de l'enfant de deux ans

Une première question invitait les éducatrices à choisir les mots qui leur venaient à l'esprit lorsqu'elles pensent à l'enfant de deux ans. La Figure 4.1 présente l'ensemble des mots évoqués par les éducatrices.

Sur les dix éducatrices interrogées, les mots les plus souvent mentionnés sont : curieux, affirmation (n=6) ; couches (n=5), amour, autonomie, drôle, spontanéité/énergie ; apprentissage (n=4) ; difficile, soutien, cute, insécure (n=3) ; petit, jouer, défis, dépendance (n=2) ; effet de groupe, différences, compassion (n=1). Certains évoquent à la fois des difficultés (défis, dépendance, difficile...) et d'autres des qualités (cute, drôle, spontanéité ...). Pour l'ensemble des éducatrices ces mots évoquent l'enfant de deux ans en apprentissage.

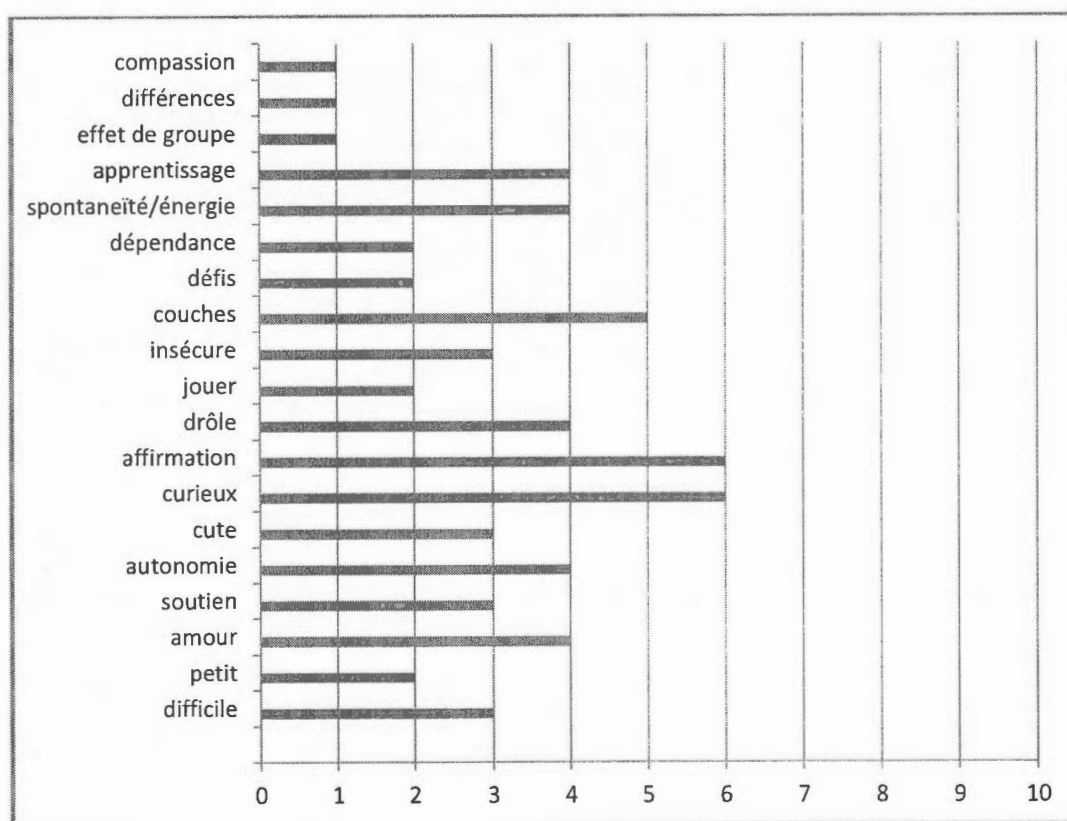


Figure 4.1 Répartition des termes évoqués par les éducatrices

4.2.2 Appréhensions des éducatrices

Nous entendons par appréhensions des éducatrices tout commentaire évoquant différentes perceptions des éducatrices en lien avec leur travail auprès d'un groupe d'enfants de deux ans. Une question ouverte a permis de recueillir des informations correspondantes aux sentiments et appréhensions des éducatrices à l'égard du groupe de deux ans. La question est formulée de la façon suivante : Parlez-moi de vos sentiments, de vos appréhensions à l'égard de ce groupe d'âge? La Figure 4.2 présente les types d'appréhensions, ainsi que leur fréquence dans les propos des éducatrices.

Bien que la relation avec les parents ne soit pas explicitement abordée dans les questions de l'entretien, trois éducatrices mentionnent des appréhensions vis-à-vis des demandes des parents. Elles soulignent les exigences des parents concernant le développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans. Une des éducatrices avance : « on est dans un monde qui aime des performances, et, même les parents, ils sont comme ça, les parents des fois exigent des choses » (Ent. 3). De plus, sur dix éducatrices interrogées, six avancent qu'« à cet âge-là, ils sont quand même capables, mais, souvent les parents, ils font à leur place » (Ent. 8), ce qui suggère qu'elles perçoivent que les parents ne stimulent pas suffisamment l'autonomie de leur enfant.

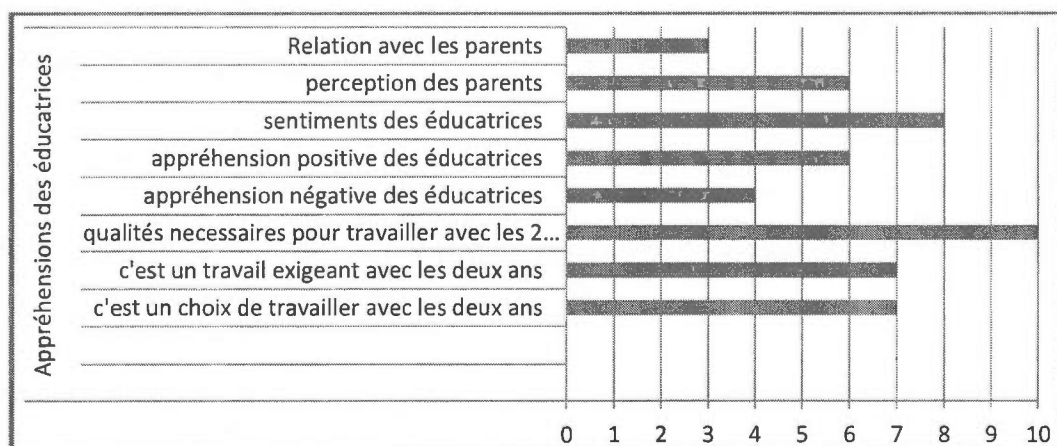


Figure 4. 2 Principales appréhensions des éducatrices

Plusieurs sentiments sont aussi évoqués par les éducatrices. Une grande proportion d'entre elles (n=8) affirme qu'elles s'attachent à leur groupe d'âge de deux ans. L'une d'entre elles avance que « quand qu'ils quittent, ça me fait de la peine, oui, ça me fait vraiment de la peine » (Ent. 3). Et une autre « pour moi, c'est ma deuxième famille, j'ai un attachement avec eux » (Ent. 7). Les éducatrices (n=6) communiquent aussi leurs appréhensions positives à l'égard du travail auprès des enfants de deux ans. Essentiellement, ces éducatrices considèrent qu'il est intéressant de travailler avec les

enfants de cet âge parce qu'ils ont tout à apprendre, qu'ils sont en processus de développement. Notamment, l'une d'entre elles avance que « c'est le fun, parce que justement c'est ça qui est plaisant, c'est de voir que tous les enfants peuvent changer » (Ent. 6). De la même manière, une autre éducatrice souligne : « c'est un bel âge parce qu'ils apprennent pleins de choses » (Ent. 2).

Par ailleurs, des éducatrices (n=4) font part de certaines appréhensions négatives à l'égard de l'enfant de deux ans. Leurs propos évoquent un manque d'autonomie chez l'enfant en ces termes : « c'est vraiment très difficile de parler d'autonomie [à deux ans] » (Ent. 2) ; « l'autonomie de l'enfant de deux ans c'est presque inexistant » (Ent. 5). Une éducatrice précise que la difficulté se situe en regard de sa capacité à faire des choix : « vu l'âge de l'enfant, il a de la difficulté à être capable de faire des choix » (Ent. 1). En définitive, pour ces éducatrices, l'enfant de deux ans est « petit encore » et a de la difficulté à demeurer concentré, car il « passe vite à autre chose ». Pour ces raisons, le travail auprès de ces enfants leur semble plus difficile sous certains aspects.

Pour partager le quotidien des enfants de deux ans, les éducatrices interrogées affirment qu'il faut posséder des qualités d'ordre personnel. Deux qualités reviennent plus souvent dans les discours des éducatrices. À cet égard, sept éducatrices sur dix indiquent que la patience est requise pour prendre le temps d'expliquer les consignes aux enfants. Quatre éducatrices soulignent également l'importance de la douceur. En dernier lieu, mais de manière moins fréquente, les autres qualités évoquées sont d'être « directive » (n=1) et être « prête à tout » (n=1).

Certaines éducatrices interrogées affirment que le travail auprès des enfants deux ans est exigeant sur le plan physique et moral. Elles décrivent dans leurs actions, leurs tâches quotidiennes et leurs routines, de quelles manières le travail auprès de ce groupe d'âge est plus ardu. Par exemple, au niveau de l'hygiène, l'une d'entre elles

compare son travail avec celui d'une collègue « j'ai quand même plus de tâches que les autres..., même la fille à côté a des tâches moindres parce que souvent ce sont mes enfants qu'elle va avoir en septembre et la plupart vont être propres, tandis que moi, il faut que je fasse tout » (Ent. 3).

Pour d'autres éducatrices interrogées, le travail auprès des enfants de deux ans se résume en un mot : « difficile ». Elles mentionnent que c'est difficile, parce qu'il faut tout leur « montrer » et leur « expliquer ». Pour ces enfants, c'est « difficile de s'asseoir ». Sans oublier leurs « morsures », leurs « pleurs » et leurs « désirs de décider tout en même temps ». En somme, pour ces éducatrices, dans le travail auprès des enfants de deux ans, « on donne beaucoup de soi-même » (Ent. 7), ce qui explique le fait que le travail auprès d'un groupe de deux ans est « demandant » (Ent. 7).

Même si plusieurs considèrent que c'est un poste difficile, la majorité des éducatrices (n=7) affirme que c'est leur choix de travailler auprès du groupe de deux ans. Parmi ces éducatrices, quatre affirment qu'elles sont prêtes à reprendre le groupe de deux ans par amour pour les petits. Les trois autres rapportent toutefois qu'elles se sentent trop épuisées et choisiront de travailler avec les enfants plus âgés. Pour ce qui est des trois éducatrices sur dix qui avancent que ce n'est pas leur choix, elles souhaiteraient avoir un groupe d'enfants parmi les plus vieux par besoin de faire plus d'activités et de connaître autre chose que les routines (changements de couche, entraînement à la propreté).

4.2.3 Difficultés rencontrées par les éducatrices

Dans cette section, les difficultés (cf. Figure 4.3) évoquées par les éducatrices dans leur travail auprès des enfants de deux ans sont rapportées.

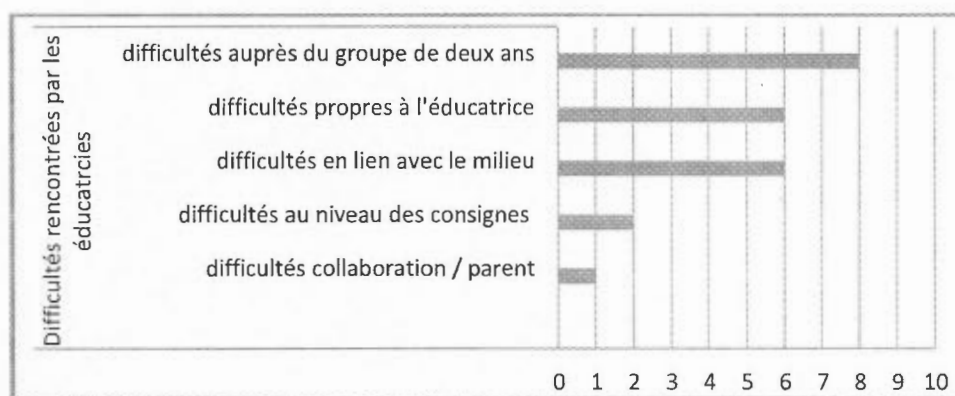


Figure 4. 3 Fréquence des principales difficultés évoquées par les éducatrices

L'analyse de l'ensemble des énoncés des participantes permet de constater que, parmi les difficultés évoquées par les éducatrices, celles liées aux caractéristiques de l'enfant de 2 ans sont les plus fréquentes. En effet, la majorité des éducatrices ($n=8$) soulève les difficultés rencontrées dans leur travail auprès des enfants de deux ans. Ces difficultés concernent l'entraînement à la propreté, les morsures, la phase du *non*, la routine, les changements de couche, le diner, la sieste, la confrontation, la difficulté de langage, les conflits, l'énergie débordante, leur impatience, le non-partage, et l'habillement en hiver. Durant l'entretien, deux d'entre elles affirment qu'« il y a plusieurs [éducatrices] qui ne veulent pas travailler avec eux autres [enfants de deux ans], parce que c'est un peu difficile des fois » (Ent. 2). Et qu'« il y a des morsures, des fois il y a des bobos, c'est la phase du non » (Ent. 3).

Toutefois, six des dix éducatrices mentionnent plutôt des difficultés qui leur sont propres, vécues dans leur milieu de travail avec le groupe de deux ans. Ces difficultés se résument par la fatigue, les limites physiques et leurs propres réactions face à l'opposition des enfants. Par exemple, l'une des répondantes, s'exprime en ces termes : « il me rit au visage, ça vient me chercher, je suis là, je fais ouf, ouf, ouf » (Ent. 8). Une de ces éducatrices avance « j'ai de la misère avec ce groupe d'âge-là,

parce que c'est l'âge où tu vas découvrir s'il y a un problème éventuellement. Puis, ça, j'ai de la misère, j'ai de la difficulté à aviser le parent qu'il y a un petit problème de langage. » (Ent. 9). Par ailleurs, un peu plus de la moitié des participantes, soit six sur dix, se sentent dépassées par des difficultés associées avec des règles du milieu telles : le ratio, le temps et l'horaire. Deux exemples illustrent leurs propos : « quand tu en as 8 dans ton groupe du même âge, tu es dépassée » (Ent. 9). « Pour cet âge-là, avec huit c'est beaucoup trop, tu n'as pas le temps d'être assise avec eux autres » (Ent. 2).

Enfin, elles sont moins nombreuses (n=2) à se prononcer sur la difficulté de faire comprendre les consignes aux enfants du groupe de deux ans. L'une d'entre elles insiste sur son incapacité de comprendre ce que disent les enfants : « ça pleure, je ne comprends pas ce qu'ils disent, je veux les aider, c'est pour ça que je travaille la dynamique des mots, j'essaye de leur dire des mots que je pense qu'ils veulent dire » (Ent. 8). Alors qu'une dernière évoque la collaboration avec le parent et signale que « ... c'est difficile de travailler auprès d'une maman collègue » (Ent. 4).

4.3 Représentations sociales d'éducatrices en services de garde à l'égard du développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans

Ce thème traite des perceptions des éducatrices à l'égard de l'autonomie de l'enfant de deux ans et des pratiques éducatives utilisées pour soutenir l'enfant dans le développement de son autonomie.

Le but étant de comprendre ce qu'est l'autonomie de l'enfant de deux ans pour les éducatrices, en d'autres termes, de saisir comment l'enfant est vu et perçu dans le développement de son autonomie en milieu de garde. À ce sujet, on note que les éducatrices ont émis deux types de réponses. Certaines traitent de l'autonomie de manière générale, alors que d'autres s'avèrent plus précises abordant des dimensions

spécifiques du développement liées à l'autonomie, telles les dimensions physique, motrice, langagière, sociale, morale, affective et cognitive.

Les réponses des participantes permettent de constater que six d'entre elles abordent l'autonomie de manière globale, décrivant l'autonomie de l'enfant de deux ans comme un « besoin d'être grand », de « faire les choses par lui-même ». Par exemple, une éducatrice affirme que : « l'autonomie, c'est apprendre à faire des choses par soi-même, dans les petites choses au quotidien de tous les jours » (Ent. 9).

D'autres commentaires sont plus précis et concernent des aspects spécifiques de l'autonomie. La Figure 4.4 permet de noter que toutes les éducatrices (n=10) évoquent des situations où l'enfant exerce son autonomie sur les plans physique et moteur. Par contre, les autres dimensions sont moins régulièrement évoquées. Les dimensions langagière et cognitive sont mentionnées à quatre reprises (n=4) alors que la dimension affective n'est rapportée que par deux d'entre elles (n=2). Une seule éducatrice aborde la dimension sociale et aucune la dimension morale.

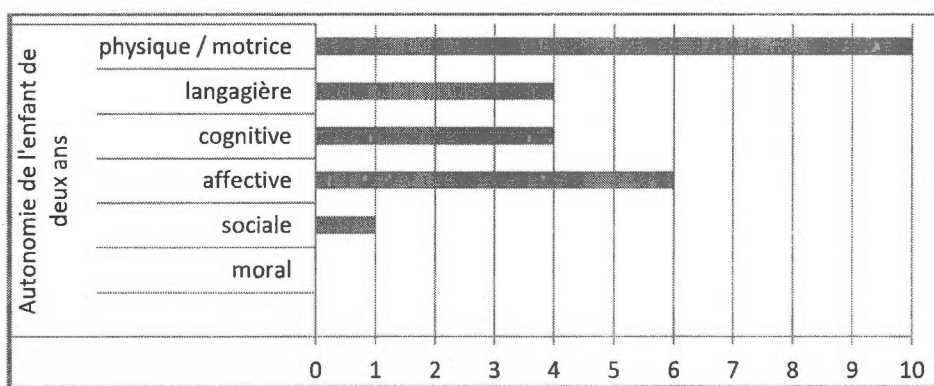


Figure 4. 4 Aspects évoqués quant à l'autonomie de l'enfant de deux ans

Dans les segments des entretiens, cinq éducatrices associent l'autonomie physique et motrice de l'enfant de deux ans à sa capacité de s'habiller, de se laver les mains, de mettre et d'enlever ses chaussures seul. Par exemple : « c'est d'être capable de faire les choses tout seul... laver les mains, s'habiller » (Ent. 10). Par ailleurs, trois autres l'associent à la capacité de l'enfant de deux ans de tenir ses ustensiles, par exemple « ils commencent à manger avec leur cuillère » (Ent. 2). Et finalement, les deux dernières évoquent la propreté, par exemple : « l'autonomie, c'est être capable de faire des choses comme aller aux toilettes » (Ent. 6).

Les données démontrent que quatre éducatrices relient l'autonomie à la capacité de l'enfant de deux ans à la dimension langagière, telles : faire clairement des demandes, pouvoir s'expliquer... Par exemple : « l'autonomie, ça va dans le parler, par exemple, dis-le à ton ami que c'est à toi le jouet » (Ent. 3).

Parmi les éducatrices interrogées, quatre éducatrices associent l'autonomie cognitive à la capacité de l'enfant de décider, de faire des choix et d'agir seul. Par exemple : l'autonomie « c'est d'être capable de faire des choix tout seul, agir tout seul, capable de faire des choses » (Ent. 2). Deux évoquent l'affirmation de soi comme de l'autonomie affective et quatre considèrent qu'il s'agit d'estime de soi. Par exemple, une éducatrice avance que « les enfants de deux ans veulent s'affirmer en disant souvent : je suis capable, je suis capable » (Ent. 7).

Enfin, sur dix éducatrices interrogées, une seule relie l'autonomie de l'enfant de deux ans à sa capacité d'interagir avec l'autre. Par exemple, « s'il joue avec quelqu'un et puis il joue bien » (Ent. 10).

4.3.1 Soutien à l'autonomie de l'enfant de deux ans

Cette section présente les différentes pratiques éducatives (cf, Figure 4.5) utilisées par les éducatrices pour soutenir l'enfant de deux ans dans le développement de son autonomie.

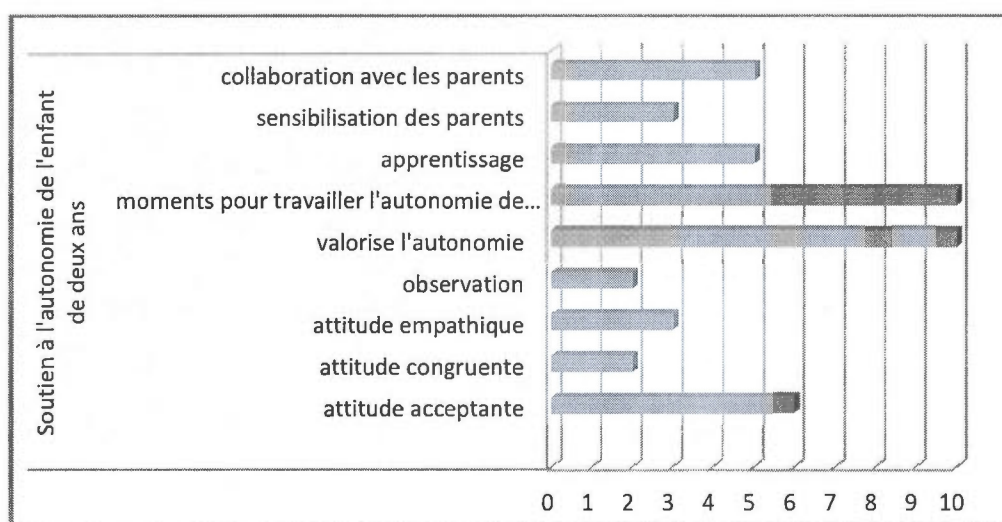


Figure 4. 5 Pratiques éducatives des éducatrices pour soutenir l'autonomie de l'enfant de deux ans

Les données issues des entretiens semi-dirigés permettent de constater que la moitié des éducatrices (n=5) souligne l'importance de collaborer avec le parent pour mieux accompagner l'enfant de deux ans dans le développement de son autonomie. Par exemple, une éducatrice affirme « je demande aux parents si leur enfant commence les toilettes à la maison pour suivre un peu, je leur demande si ça fonctionne bien. Si oui, je continue. Je suis la même chose que me disent les parents » (Ent. 8). Par ailleurs, trois éducatrices soulignent des moyens pouvant sensibiliser les parents au développement de l'autonomie de leur enfant. Deux autres disent qu'elles indiquent aux parents que leur enfant est capable de faire des choses par lui-même : « souvent

j'ai dit au parent, de lui laisser faire tout seul, de les aider à faire un petit peu par eux-mêmes » (Ent. 7). L'une d'elles évoque à ce sujet l'organisation d'activités aidant les parents à observer au quotidien l'évolution du développement de l'autonomie de leur enfant: « on fait souvent des activités, une cabane à sucre ou un dîner de Noël, les parents sont invités, on a quelques parents dans notre local, pis quand ils ont fini de manger, ils voient leurs enfants prendre leurs assiettes, pis d'aller à la poubelle jeter le restant, pis les mettre dans le lavabo pis, ils regardent ... » (Ent. 9).

D'autres réponses illustrent (n=5) l'importance d'organiser des activités qui développent l'autonomie de l'enfant. Par exemple « quand il veut commencer à apprendre à mettre ses bottes, et oui je vais amener les bottes dans le local, pis on joue avec les bottes. On les met, on les enlève. C'est une activité en soi » (Ent. 9).

Dans le même esprit, toutes les éducatrices (n=10) affirment être portées à travailler l'autonomie de l'enfant de deux ans dans tous les moments de vie, y compris dans les périodes de routines. Par exemple : lors du déjeuner, de la collation, des changements de couche, du dîner, de l'habillement, après la sieste et lors de lavage de mains.

De façon unanime, les éducatrices interrogées affirment offrir des encouragements aux enfants de deux ans pour soutenir le développement de l'autonomie. Certaines par des renforcements positifs tels que « essaye-toi, essaye tout seul pour voir, tu es capable; vas y tu es capable; tu peux y aller tu es capable toi ; tu es une grande fille, tu es un grand garçon ... » D'autres affirment agir en tant que modèle, par exemple, l'une des éducatrices avance qu'« on travaille beaucoup plus en montrant à l'enfant le modèle qu'il faut suivre, pour qu'il ne soit pas tout seul » (Ent. 4). Aux encouragements, elles ajoutent un système d'émulation: « un petit système de collant ou un bonhomme sourire sur la main » (Ent. 9).

Deux éducatrices mentionnent également l'importance de l'observation de l'enfant pour mieux l'accompagner dans le développement de son autonomie. Par contre, les exemples fournis sont plutôt en lien avec les différentes problématiques que peuvent présenter certains enfants de ce groupe d'âge. À ce sujet, l'une d'elles avance : « je peux l'observer pour voir qu'est-ce qui a déclenché ça, même avant, le après, le pendant ; souvent de voir, avec quelle fréquence, il mord tel enfant en particulier ou si c'est en général... » (Ent. 1).

D'autres types de moyens évoqués pour soutenir l'autonomie de l'enfant de deux ans correspondent à des attitudes. D'abord, trois éducatrices expliquent que la compréhension est une attitude qui permet de faire face aux comportements non souhaitables de l'enfant de deux ans. Par exemple : « comprendre que ce n'est pas parce qu'il est méchant qu'il va te taper de dessus, que ce n'est pas parce qu'il n'est pas fin, ce n'est pas parce qu'il est énervé, c'est normal » (Ent. 2). Deux éducatrices avancent également que l'attitude du personnel est importante pour donner envie à l'enfant de réessayer, lui faire sentir les émotions ou sentiments qu'elles vivent en lien avec une situation particulière. Par exemple : [...] je lui ai expliqué, ce n'était pas la colère envers lui, mais c'est plus, s'il était tombé qu'est-ce qui aurait pu se passer » (Ent. 10). Enfin, six éducatrices disent manifester une attitude acceptante. Elles s'affirment à leur aise face à l'enfant de deux ans qui dit « non », puisqu'il faut prendre l'enfant là où il est. Ces enfants ont besoin de manifester leur opposition pour apprendre à s'affirmer.

4.3.2 Styles d'interventions utilisées par les éducatrices en services de garde pour favoriser le développement de l'autonomie de l'enfant

Cette partie présente les styles d'interventions rapportées par les éducatrices au quotidien pour soutenir le développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans. On y aborde leurs interprétations des trois styles d'interventions (autoritaire, laisser-faire

et démocratique) abordés au chapitre 2 de ce mémoire. Dans un premier temps, les éducatrices sont questionnées sur les styles d'interventions qu'elles adoptent au quotidien auprès des enfants de deux ans pour soutenir le développement de leur autonomie. Par la suite, deux autres questions les invitent à décrire des situations vécues et les interventions qu'elles privilégient. Ainsi, il leur est demandé de raconter une intervention qu'elles considèrent réussie et dont elles sont fières auprès d'enfants de deux ans. Puis, les éducatrices sont invitées à décrire des situations tendues avec les enfants de deux ans et à préciser les interventions utilisées dans ces circonstances.

Lorsque les éducatrices sont questionnées sur les différentes façons d'intervenir auprès des enfants de deux ans, la moitié ($n=5$) affirme qu'il leur arrive d'être autoritaire dans leurs interventions auprès de l'enfant de deux ans. Par exemple : « vu l'âge de l'enfant, il n'a pas tout à fait la notion du danger ou des conséquences que ça peut avoir après, ça va avec des interventions directives, à mon égard » (Ent. 1). Parmi ces cinq éducatrices, quatre d'entre elles affirment utiliser ce style d'intervention pour la sécurité des enfants, alors que la cinquième évoque l'importance du besoin de bien les encadrer.

Cependant, l'ensemble des éducatrices ($n=10$) rapporte utiliser l'intervention démocratique. Certaines d'entre elles associent l'intervention démocratique à l'égalité, à donner une seconde chance; d'autres, à la capacité de l'enfant de décider, de faire quelque chose et de choisir. Par exemple, une éducatrice au moment du changement des couches relate son intervention auprès d'un de ses enfants ainsi : « Ariane, viens changer ta couche....."non"...est-ce que je viens te chercher ou tu viens tout seul...» (Ent. 3). Ce style d'intervention est utilisé auprès de l'enfant de deux ans dans le but de lui laisser un certain choix, même si celui-ci est plus limité compte tenu des circonstances.

Par ailleurs, neuf éducatrices indiquent qu'il leur arrive d'être permissives dans leurs interventions. D'abord, quatre sur neuf affirment utiliser ce style d'intervention dans un cadre sécuritaire. Par exemple : « il y a quelqu'un qui m'a dit pourquoi tu les laisses faire. Bien je dis, ils aiment ça, ils ont du plaisir, ce n'est pas dangereux » (Ent. 7). Ensuite, deux prétendent utiliser l'intervention permissive pour répondre aux besoins de l'enfant de cet âge, dans le but de donner la place à l'enfant et d'explorer. Par exemple : « ils sont encore très petits, je trouve que ça ne sert à rien d'être super stricte, [d'être] encadrée comme à l'armée » (Ent. 2). Puis, l'une d'elles indique que ce style d'intervention correspond à sa façon d'être, par exemple, elle avance que « oui, je pense que je suis un caractère très permissif » (Ent. 5). Enfin, une dernière indique utiliser l'intervention permissive « pour alléger la tâche, pour ne pas s'épuiser, pour se garder notre jus pour jusqu'à la fin de notre journée » (Ent. 9).

Afin de comprendre la signification accordée par les éducatrices (cf. Figure 4.6) aux styles d'intervention qu'elles croient être les leurs, les questions suivantes ont été posées: Lequel des styles d'interventions utilisez-vous le plus fréquemment? Le moins fréquemment? Selon vous, lequel des styles d'intervention convient le mieux pour répondre aux besoins du développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans? Pourquoi?

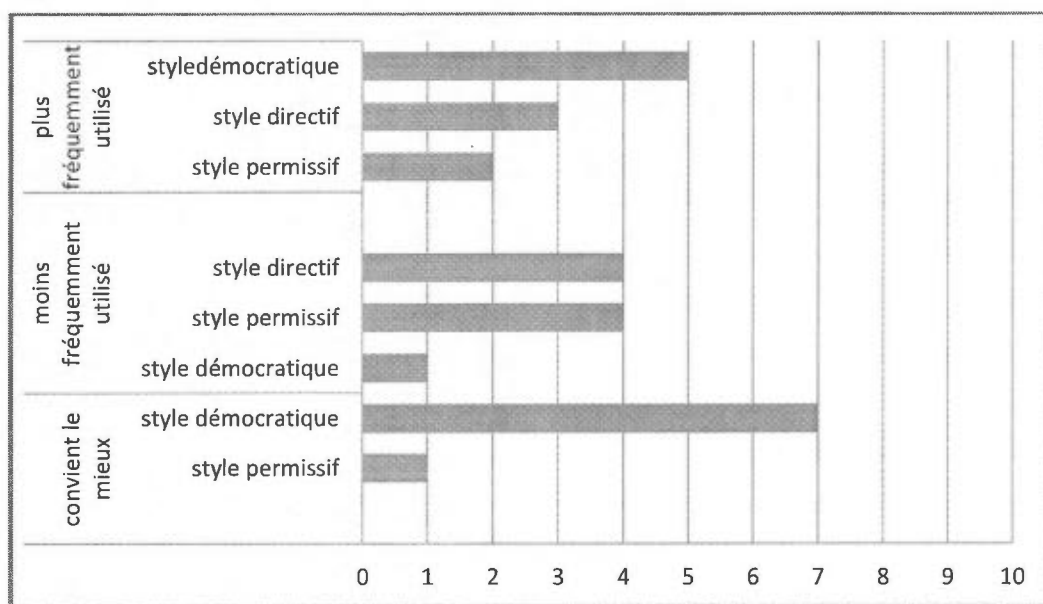


Figure 4. 6 Fréquence des interventions des éducatrices

La plupart des éducatrices interrogées (n=5) affirment utiliser plus fréquemment le style d'intervention démocratique auprès des enfants de deux ans, parce que « ça fait partie des valeurs du CPE » (Ent. 3) et dans le but de « donner le choix à l'enfant » (Ent. 10). Trois prétendent plutôt utiliser le style directif, parce qu'« ils sont petits » (Ent. 7), alors que deux disent opter davantage pour le style permissif parce que c'est « le groupe de deux ans » (Ent. 5).

Les données recueillies pour l'intervention la moins fréquemment utilisée démontrent que quatre éducatrices utilisent moins souvent le style d'intervention directif auprès des enfants de deux ans. Quatre indiquent utiliser moins fréquemment le style permissif, une, le style démocratique et la dernière avance qu'elle passe d'un style à un autre « j'ai vraiment un équilibre pour deux styles d'intervention, permissif pis autoritaire » (Ent. 9).

En ce qui concerne leur perception du style qui convient le mieux aux enfants de deux ans, sept éducatrices sur dix affirment que le style démocratique répond davantage aux besoins du développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans. Par ailleurs, l'une d'entre elles ajoute qu'« on a besoin des deux autres [styles] aussi, ça aide à l'enfant d'être capable de faire des meilleurs choix » (Ent. 3). Parmi les dix éducatrices interrogées, une seule affirme que le style permissif convient le mieux parce qu'« on veut qu'ils soient à l'aise avec nous, on veut qu'on soit gentil avec eux » (Ent. 5). Deux avancent que le style démocratique est officiellement reconnu comme le plus adapté aux besoins d'autonomie de l'enfant de deux ans, cependant « tu peux prendre de chacun [des styles] des fois, ça dépend de la situation » (Ent. 3).

4.3.3 Interventions réussies par les éducatrices en services de garde pour favoriser le développement de l'autonomie de l'enfant

Comme nous l'avons énoncé ci-haut, la prochaine section présente d'abord les interventions qualifiées de réussies par les éducatrices, c'est-à-dire celles dont elles sont fières, pour ensuite aborder les interventions utilisées dans des situations tendues avec les enfants de deux ans.

Les interventions considérées réussies par les éducatrices se situent pour certaines au moment de conflits de possessions de jouets, de deux ou plusieurs enfants qui veulent jouer avec le même jouet (n=1), et au moment de l'habillage (n=2). Pour d'autres, c'est au moment de la sieste (n=2) ; lorsque l'enfant entre en confrontation avec l'adulte (n=3) ; lorsqu'il présente des signes d'agressivité où lorsqu'il frappe et mord les autres (n=2).

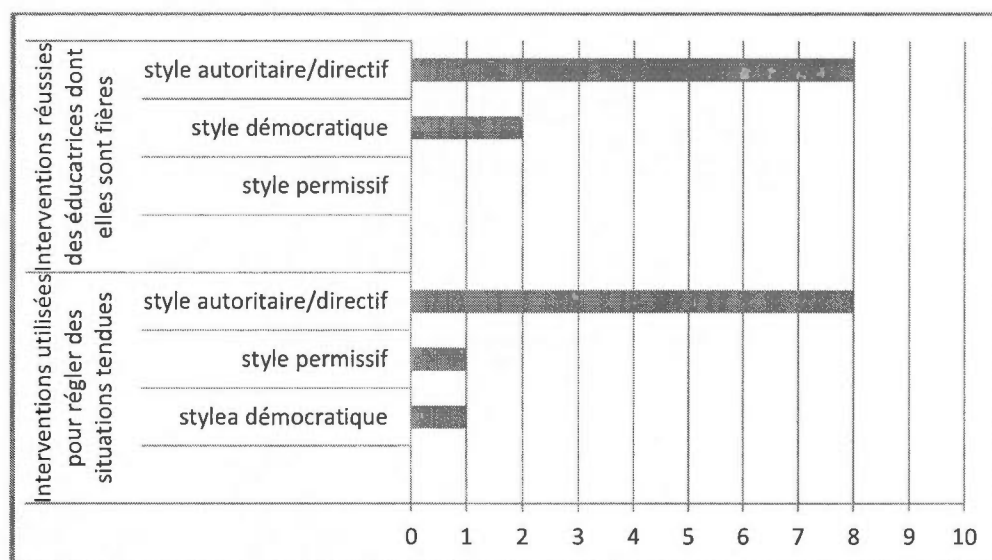


Figure 4. 7 Principales interventions des éducatrices

Parmi les interventions réussies des éducatrices, et dont elles se disent fières, huit sur dix utilisent le style d'intervention directif : « ça m'est arrivée souvent avec des enfants qui ne voulaient pas remettre leur bas... souvent ce que je vais faire, [je lui dis] tu restes sur ton matelas jusqu'à temps que tu mettes tes bas et si tu n'as pas tes bas dans tes pieds pour l'histoire, tu n'as pas d'histoire » (Ent. 3).

Alors que deux utilisent le style démocratique, par exemple une avance :

[qu'] au début, il ne s'habillait pas tout seul, pas de manteau, il ne mettait pas ses souliers. Il n'essayait pas en tout cas. Cet hiver, j'ai essayé de lui montrer comment le mettre [...] sans le forcer. Je l'ai laissé aller à son rythme, tranquillement. Dès qu'il prenait un morceau, je le félicitais... (Ent. 8).

Aucune éducatrice ne mentionne d'intervention de nature permissive comme étant une intervention réussie.

Les situations tendues évoquées par les éducatrices se résument, pour la plupart, à une situation où l'enfant présente un comportement agressif. Par exemple un enfant « lance un matériel, soit une chaise » (Ent. 1) ou encore l'enfant « n'arrête pas de taper, de pousser » (Ent. 8). De plus, on retrouve aussi une situation où la sécurité de l'enfant est compromise. Par exemple « un enfant qui essaie de monter sur l'étagère » (Ent. 10).

Pour régler ces situations tendues, huit éducatrices rapportent utiliser le style d'intervention directif. L'une d'entre elles avance :

[...] sur l'heure du dîner ça arrive quasiment à tous les jours, j'ai beaucoup de difficulté à les arrêter de crier... Je ne laisse pas de choix, c'est très directif, c'est quand même huit enfants qui crient là...il y a de quoi virer fou là...C'est plus directif, il faut qu'ils m'écoutent à ce moment-là. Ça, c'est sûr (Ent. 3).

Une affirme utiliser le style permissif, par exemple :

[...] il vient à la garderie habillé d'un chandail chaud, mais dans le local il fait un peu chaud. Chaque jour je lui dis, allons-y, laisse ton chandail dehors, parce qu'il fait chaud ici. Il ne veut pas, je pense que c'est quelque chose qu'il veut contrôler, et il veut décider lui-même quand mettre son chandail dehors...à un moment donné, je l'ai ignoré. Par la suite, lors d'une activité on s'assoit, il s'est senti un peu inconfortable, et il a décidé d'enlever le chandail et de le mettre dehors (Ent. 5).

En toute fin, une souligne utiliser le style démocratique, comme suit :

[...] après le dîner, parce qu'il y en a un qui a fini de manger, il va jeter à la poubelle. L'autre qui se lève pour aller se laver les mains, pis là, il y en a un qui est encore à la table, pis woups... Il faut que je trouve quelque chose qui va les captiver, ça va m'arriver de prendre un leader, tu sais, justement ma petite fille qui est plus leader. Ok, Karoline va vous lire une histoire (Ent. 9).

4.3.4 Impacts des interventions des éducatrices sur l'enfant

Malgré qu'aucune question concernant l'impact des interventions des éducatrices sur l'enfant ne soit formulée, en terminant l'entrevue, elles rapportent des idées sur plusieurs aspects jugés pertinents à l'égard du développement d'autonomie de l'enfant de deux ans.

D'abord, deux éducatrices sur dix abordent l'importance d'installer une routine avec le groupe de deux ans pour les sécuriser. Elles affirment que « l'éducatrice qui veut travailler avec ce groupe d'âge, doit installer des routines. C'est quelque chose qui aide énormément. Ça les sécurise, ça les aide à se développer, tes apprentissages peuvent rentrer facilement » (Ent. 3).

Ensuite, quatre autres avancent que le style d'intervention démocratique est favorable pour le développement de l'autonomie de l'enfant parce que d'une part, il lui « permet d'apprendre et de développer sa curiosité » (Ent. 4); et d'autre part, il lui « permet de s'affirmer, de faire des choix de ses jeux, de ses amis » (Ent. 3).

Puis, cinq sur dix font remarquer la fierté de l'enfant de deux ans quand il arrive à faire des choix, ou à réaliser une tâche par lui-même. « Il est content de le faire tout seul, il se sent beaucoup plus grand, parce qu'il est capable tout seul » (Ent. 9).

Enfin, trois éducatrices relèvent la nécessité de bien connaître ce groupe d'âge pour mieux les accompagner dans leur développement de l'autonomie. Une d'entre elles avance que « c'est important de connaître ces enfants parce que des fois tu peux leur en demander trop et qu'ils ne sont pas rendus là » (Ent. 2). Pour elles, en connaissant les besoins et les limites de l'enfant de deux ans, cela permet de s'adapter aux besoins de chacun dans le groupe. D'après une éducatrice « tout le monde ne peut enlever

leurs souliers en même temps, il y en a toujours qui auront besoin d'aide, et d'autres qui vont être prêts avant les autres » (Ent. 3).

Les prochains paragraphes portent sur les données recueillies lors de l'entretien de groupe. Le but c'est d'amener les éducatrices à confronter leur point de vue recueilli lors de l'entretien individuel.

4.4 Résultats des entretiens de groupe semi-dirigés

Les principales données de cet entretien correspondent à certains thèmes qui ont été abordés dans l'entretien individuel. Compte tenu de la nature des propos recueillis, nous présentons les réponses sous la forme de verbatim et utilisons les observations du journal de bord tenu par la chercheuse afin de porter une réflexion singulière sur l'ensemble des informations recueillies lors du déroulement des entretiens.

4.4.1 Autonomie de l'enfant de deux ans

La première question reprend des éléments évoqués par les éducatrices lors de l'entretien individuel concernant l'autonomie de l'enfant de deux ans. Pour ce faire, une Figure (cf. Figure 4.4) des éléments d'autonomie sur les plans affectif, langagier, physique, moteur, cognitif et social, est présentée aux participantes qui sont invitées à commenter ces résultats. Leur attention est notamment portée sur le fait que l'autonomie sur le plan physique ressort principalement. Les participantes ne sont pas surprises de ce résultat.

Elles spécifient que la dimension physique est l'une des caractéristiques principales de l'enfant de deux ans. Leurs propos évoquent qu'à cet âge, l'enfant se découvre et expérimente avec son corps. Par exemple, l'une d'elles avance que « les enfants de

deux ans, ça bouge, ils expérimentent toutes les possibilités de leur corps ; et qu'avec leur corps, ils apprennent à se connaître, ils aiment grimper, ils aiment les petits véhicules, ils aiment courir, sauter... »

Une autre affirme qu'« ils se rendent compte qu'ils ont un certain pouvoir à ce niveau-là. Puis au niveau physique, tu as un peu de tout, tu passes de la motricité globale à la motricité fine, ils commencent à apprendre à être capables de jouer avec des choses plus petites et des choses qu'ils n'étaient pas capables de manipuler auparavant. Il y a aussi la propreté ».

Lors de cette discussion, un certain nombre d'énoncés des éducatrices (n=4) concernent le fait que toutes les dimensions du développement de l'enfant de deux ans passent par le développement physique, par contre les propos ne sont pas toujours explicites. Par exemple, « l'enfant va prendre une chaise, l'enfant va aller en dessous, l'enfant va aller au-dessus. Pour commencer, il va le faire tout seul, après ça quand c'est rendu plus facile pour lui, oups ! Les autres vont se rattacher ». Selon cette éducatrice, cet exemple illustre l'aspect de « l'autonomie au niveau social ».

4.4.2 Difficultés rencontrées par les éducatrices

La seconde question invite les éducatrices à émettre leurs opinions concernant la Figure 4.3 qui présente une synthèse des principales difficultés avancées par les éducatrices lors de l'entretien individuel.

Toutes les difficultés soulevées lors des entretiens individuels sont reprises durant la discussion de groupe. Les éducatrices sont unanimes au sujet du fait qu'il est exigeant de travailler auprès d'un groupe d'enfants de deux ans. Toutefois, le type de difficulté se modifierait en fonction des caractéristiques des enfants présents dans le groupe d'une année à l'autre. Par exemple, une éducatrice avance : « Je vis une réalité

différente de l'année passée. L'année passée, j'avais des enfants qui étaient très " non non non ", " je ne veux pas, je ne veux pas, je ne veux pas ", cette année, ce sont des enfants quand je leur dis de faire quelque chose, ils le font ». Une autre ajoute : « L'année passée, j'avais de la misère au bout pour le dodo, ... Je me suis dépassée, je me suis dépensée, je me suis éreintée..., j'étais vraiment à bout. Cette année, les choses que je devais faire l'année passée je n'ai pas à les faire ».

Elles sont aussi unanimes au sujet de l'évolution des difficultés en fonction de la période de l'année. Le début de l'année serait plus difficile pour l'éducatrice parce que c'est la période d'adaptation des enfants. C'est en effet au début de l'année qu'on établit une relation de confiance avec chaque enfant, qu'on apprend à connaître la spécificité de chacun, qu'ils se familiarisent avec les routines et les consignes du contexte de groupe et qu'on débute le travail sur l'autonomie pour l'habillage, le lavage des mains, etc.

4.4.3 Choix d'intervention privilégiée

La troisième question consiste à présenter aux éducatrices une mise en situation visant à les amener à expliquer leur façon d'intervenir et à la justifier. La situation est la suivante : vous travaillez depuis deux mois avec un groupe d'enfants de deux ans. Vous rassemblez votre groupe pour le moment de l'histoire. Après deux minutes, deux des enfants se mettent à discuter, à jouer. Comment intervenez-vous? Pourquoi choisissez-vous cette intervention plutôt qu'une autre?

D'abord, soulignons que cette mise en situation a occasionné une mésentente entre les éducatrices parce que chacune tenait à son point de vue à propos d'un style d'intervention qui ne faisait pas consensus.

Ainsi, les éducatrices indiquent utiliser des questions directes pour susciter l'intérêt de l'enfant lorsqu'elles racontent une histoire, ce qu'elles nomment « exclamations exagérées ». Cependant, leur façon d'intervenir auprès de l'enfant qui choisit d'aller jouer au moment de l'histoire varie grandement d'une à l'autre. L'une d'elles avance que lors de l'histoire, « j'en ai un qui est très immature, lui au bout d'une minute il part. Souvent, je vais l'envoyer sur son matelas, il dérange catégoriquement les autres, il me tape sur les nerfs, je l'envoie sur son matelas ». Elle considère que son intervention est « démocratique » parce qu'elle « leur donne toujours le choix de rester écouter l'histoire ou d'aller sur leur matelas ». Cette éducatrice avance qu'elle agit de cette façon par peur que l'enfant dérange l'ensemble du groupe. Pour elle, « c'est le temps de l'histoire, c'est l'histoire (...) tu ne dérangeras pas l'activité qui est en cours, je ne peux pas le laisser aller jouer ». Pour une autre qui se dit « permissive », cela ne représente aucun problème qu'un enfant se lève au moment de l'histoire pour aller jouer. Elle avance que « cela arrive souvent, avec un petit garçon, qui lui au bout d'une minute, cela ne l'intéresse plus. Il se lève, il part faire autre chose ». Elle intervient ainsi en affirmant que « dans mon local il y a très peu d'obligation, parce qu'en fait je suis permissive ». Elle se représente un style auquel elle se justifie en avançant que « je suis permissive et c'est comme ça, je ne peux m'empêcher d'être comme ça ». Une autre avance que pour elle :

[...] l'heure de l'histoire c'est l'heure de l'histoire. L'enfant qui se lève doit aller sur son matelas, s'il prend un jouet, c'est non, il doit retourner sur son matelas. (...) S'il se lève et qu'il se met à aller jouer, les autres vont faire pareil, là je viens de perdre complètement le contrôle et mon histoire vient de prendre de bord.

Elle se justifie en mentionnant que « le but c'est de les calmer, de les ramener, c'est quand même un moment qui est très important pour relaxer, je tiens à ce que ça fonctionne comme ça ».

La quatrième question invite les éducatrices à réfléchir sur un exemple de situation fournie par une éducatrice lors de l'entretien individuel. La situation est la suivante : parfois il n'est pas facile de déterminer si on est dans un style ou dans un autre. Dans l'exemple suivant, une éducatrice utilise au début de l'année des débarbouillettes pour laver les mains des enfants; un matin, il y en a un qui veut le faire lui-même, tout simplement. L'éducatrice dit à l'enfant « est-ce que tu veux la débarbouillette toi, tout seul et que tu t'en occupes ou veux-tu aller au lavabo te laver les mains tout seul? » Selon vous est-ce démocratique ou laisser-aller (permissif)? Qu'est-ce qui vous amène à dire cela?

Cette question a donné lieu à beaucoup moins d'échanges et d'élaboration. Elle a été traitée très rapidement, toutes les éducatrices ont répondu succinctement, étant en accord pour avancer que « cette intervention est démocratique parce qu'elle lui donne un choix ».

4.4.4 Styles d'interventions évoqués par les éducatrices auprès des enfants de deux ans.

Lors des entretiens individuels, sept éducatrices sur dix ont indiqué que le style démocratique convient le mieux pour soutenir l'enfant de deux ans dans le développement de son autonomie, comme le préconise le programme éducatif. Par contre, parmi les interventions réussies et dont elles sont fières, huit éducatrices sur dix rapportent une intervention de style directif, et parmi les interventions utilisées pour régler des situations tendues, huit sur dix utilisent le style d'intervention directif.

Ainsi, il semble que lorsqu'il est demandé aux éducatrices de rapporter une intervention réussie, ou encore l'intervention préconisée lors d'une situation tendue, la majorité identifie spontanément des interventions qui ne sont pas démocratiques.

Par exemple, une éducatrice avance que : « Ils se chicanent pour le même jouet, et je leur ai dit, jouer ensemble sinon je vais prendre le jouet » (Ent. 5).

De ce fait, la cinquième question invite les participantes à l'entretien de groupe à nous aider à mieux comprendre leurs représentations des styles d'intervention utilisés au quotidien (cf. Figure 4.6 et 4.7). Nous cherchons aussi à comprendre pourquoi les interventions démocratiques ne sont pas celles dont elles sont fières, et pourquoi les interventions démocratiques ne sont pas utilisées lors de situations tendues.

Malgré qu'il ait été mentionné que nous ne cherchons pas l'unanimité dans les réponses, les éducatrices réagissent fortement à cette question. Les éducatrices ont semblé mal à l'aise des résultats, et chacune tenait à préciser son point de vue sentant un besoin de se justifier. Les réponses à cette question indiquent que, non seulement les éducatrices se démarquent les unes des autres, mais aussi que leurs positions sont bien campées, ce qui explique qu'elles ne souhaitent pas modifier leurs réponses concernant leur style priorisé. Par exemple, l'une d'entre elles affirme : « je suis contre le style directif, car je suis permissive et je le resterai ». Pour prendre position, une autre se défend en disant que : « moi, je suis directive, mais pas une marâtre ».

L'analyse de l'ensemble des énoncés rapportés permet de constater que les éducatrices possèdent la connaissance des trois styles d'intervention définis dans le programme éducatif. Mais leurs propos prêtent à confusion dans leur interprétation des styles. Elles semblent cependant à l'aise avec le choix du style d'intervention auquel elles s'identifient (ce qui semble teinter leur perception). En effet, pour l'une d'entre elles, le style démocratique n'est pas approprié pour les enfants de deux ans qui sont en phase d'affirmation. Il est donc nécessaire d'agir de façon directive pour mettre une « limite claire » et pour ne pas créer de « précédent ». Par exemple, elle affirme qu'« intervenir de façon démocratique, c'est à double tranchant, ça peut fonctionner, mais ça peut aussi créer un précédent ». Pour une autre, agir de façon

démocratique peut encourager l'enfant à tenir tête à l'éducatrice. Elle avance : « le style démocratique peut inciter l'enfant à prendre du pouvoir alors que j'ai sept autres qui me regardent ». Donc, l'enfant qui confronte l'éducatrice représente une menace, un trouble-fête auquel il faut remédier par peur de perdre le contrôle du groupe. En toute fin, une autre éducatrice se montre plus flexible en avançant que c'est difficile d'être seulement démocratique quand il faut suivre l'horaire de la journée et les routines. En effet, selon cette dernière, on doit utiliser plusieurs styles d'intervention parce qu'« en venir à ce que cela soit seulement démocratique, à un moment donné on n'a plus de temps ». Elle se sent donc limitée par le temps, puisque pour elle, lorsqu'« il faut passer à autre chose, il faut passer à autre chose ».

La sixième question invite les éducatrices à proposer des moyens d'améliorer leurs styles d'interventions afin de soutenir le développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans en service de garde. Cette question semble créer un certain désaccord dans le groupe, puisque chacune perçoit différemment l'application des styles d'intervention. Pour certaines, il est difficile de proposer des moyens pour maintenir l'intervention démocratique, puisque cela dépend du besoin du moment et que ça fluctue dans le temps. Par contre, une autre propose de « faire plus confiance aux enfants et de leur donner un peu plus de liberté et qu'il n'y ait pas d'obligations ». Elle fait allusion au style autoritaire qui, selon ses propos, brime l'enfant dans son apprentissage d'autonomie. Néanmoins, elles sont unanimes à proposer d'accorder plus d'importance à l'observation pour mieux accompagner l'enfant dans le développement de son autonomie, tout en se référant aux personnes ressources, par exemple « la conseillère pédagogique ».

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce chapitre aborde la discussion des résultats de cette recherche à la lumière des approches exposées dans le cadre conceptuel et de la littérature du domaine de la petite enfance au Québec. Selon les objectifs visés, l'interprétation des résultats est d'abord présentée, puis, les limites et intérêts de cette étude, et enfin, des avenues qui pourraient améliorer la pratique et la recherche dans le domaine de la petite enfance sont explorées.

5.1 Rappel des objectifs

La présente étude visait les deux objectifs suivants : 1) identifier les représentations sociales d'éducatrices en services de garde concernant les enfants de deux ans et le développement de leur autonomie; 2) comprendre les interventions utilisées par les éducatrices pour soutenir le développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans. À l'étape du premier objectif, les résultats révèlent que les éducatrices se représentent l'enfant de deux ans au niveau de ses caractéristiques développementales en les catégorisant de « difficile » et « facile ». La discussion aborde les interprétations de ces résultats concernant les représentations sociales des éducatrices, ainsi que de leurs représentations de leur travail auprès de ce groupe d'âge. Les résultats indiquent aussi que pour la plupart des éducatrices, l'« autonomie de l'enfant de deux ans » renvoie à

sa capacité de réaliser des tâches par lui-même, et que pour d'autres, « l'autonomie de l'enfant deux ans » est inexistante. Pour l'ensemble des éducatrices, l'autonomie concerne les différentes dimensions du développement de l'enfant de deux ans (physique et motrice, langagière, sociale, affective et cognitive). La discussion traite de ces différentes représentations des éducatrices, ainsi que des moyens qu'elles disent utiliser pour soutenir l'enfant dans le développement de son autonomie. En lien avec le deuxième objectif, les styles d'interventions des éducatrices sont explorés, ainsi que les obstacles perçus concernant cette prise d'autonomie. Ces résultats sont discutés à la lueur des trois styles d'interventions identifiés dans le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (Gouvernement du Québec, 2007).

5.2 Représentations sociales d'éducatrices de l'enfant de deux ans

La principale caractéristique qui ressort de l'analyse du discours des éducatrices interrogées est la difficulté que représente le travail auprès des enfants de ce groupe d'âge en milieu éducatif. En effet, plusieurs d'entre elles ont spontanément mentionné les différentes contraintes liées aux soins prodigués aux enfants de deux ans en milieu de garde, des contraintes reliées à leurs caractéristiques développementales, leurs comportements et certaines attitudes jugées typiques à ces enfants. Les éducatrices utilisent plusieurs exemples, tout au long des entrevues, qui illustrent le besoin d'affirmation de soi, le besoin de faire tout seul, et le besoin d'explorer. À cet effet, une des éducatrices affirme : « J'ai des enfants qui poussent, j'en ai aussi qui mordent, j'en ai qui foutent le camp. Pendant que tu es en train d'habiller un enfant, j'en ai qui peuvent vider un bac, et qui me regardent ». Bien que cette citation illustre des caractéristiques de l'enfant de deux ans, certaines éducatrices les trouvent difficiles. Il semble que ces caractéristiques sont mal interprétées, puisqu'il s'agit d'un enfant qui désire simplement explorer le matériel, et qui ne comprend pas les exigences de l'éducatrice. D'autres mentionnent que le manque de temps, le ratio, les transitions et

les routines, tels que l'habillage et le lavage de main, s'avèrent particulièrement exigeants pour une éducatrice qui travaille avec ce groupe d'âge. La prochaine section aborde certaines pistes d'interprétation au sujet de ces deux caractéristiques principales, des représentations des éducatrices concernant l'enfant de deux ans.

5.2.1 Caractéristiques développementales ciblées par les éducatrices

Certains extraits de discours permettent de comprendre la vision commune des éducatrices sur le sujet : « ils ont deux ans là, c'est vraiment très difficile » ; « ils veulent décider [mais] en même temps, ils ne sont pas outillés ». Selon elles, le groupe d'enfant de deux ans constitue un groupe particulièrement « difficile ». Pour les qualifier, elles utilisent des phrases telles que : « ils sont tenaces, irascibles, ils s'opposent, ils confrontent l'adulte », alors que ces caractéristiques illustrent une phase fondamentale du développement de l'enfant de deux ans : celle de l'affirmation (Bee et Boyd, 2011; Bergeron et Bois, 1999; Bouchard, 2009; Cloutier et *al.*, 2005 ; Hôpital Sainte Justine, 1996). Ces propos concernant les particularités de l'enfant de deux ans suggèrent que les éducatrices reconnaissent bien certaines manifestations comportementales typiques à ces enfants (Copple et Bredekamp, 2009; Hôpital Sainte-Justine, 1996). Toutefois, elles semblent connaître moins bien les causes de ces comportements, et surtout, comment intervenir de manière adéquate pour que ces manifestations soient moins intenses.

Par ailleurs, des participantes qualifient tout de même certains enfants de cet âge de « faciles » en raison de leur obéissance et de leur docilité. Ces éducatrices décrivent ainsi des enfants qui ne s'opposent pas, qui ne font pas de crise, qui réagissent moins que les autres. En fait, elles semblent apprécier ces enfants dociles parce que leur comportement facilite la relation adulte-enfant. Les représentations de ces éducatrices quant aux enfants de deux ans suscitent d'importants questionnements, puisqu'elles

ne semblent pas correspondre à un portrait réaliste de l'enfant de deux ans. Par exemple : « quand j'ai dit qu'on va mettre nos bottes, on met nos bottes, avec eux autres on n'a pas besoin d'argumenter, on met nos bottes, on met nos bottes, c'est tout ». En effet, comme le soulignent les spécialistes du développement de l'enfant, il est normal que l'enfant de deux ans s'oppose et démontre une certaine forme d'impulsivité. Ces comportements sont parfois perçus comme de l'entêtement par les adultes qui accompagnent ces enfants et sont associés à des difficultés. Pourtant, ces enfants cherchent avant tout à s'affirmer par divers moyens, ce qui paraît important pour leur processus de développement (Bergeron et Bois, 1999; Bouchard, 2009; Copple and Bredekamp, 2009).

En effet, les comportements d'affirmation de la part de l'enfant sont avant tout le reflet de son besoin de s'exprimer. Comme ces enfants n'ont pas encore atteint un niveau de maturité cognitive qui leur permet d'utiliser le langage verbal pour faire part de leurs besoins, ils tentent de manifester leurs besoins en s'affirmant par des gestes et des actions. Par exemple, l'enfant de deux ans qui souhaite avoir un jouet peut très bien l'arracher des mains d'un autre enfant plutôt que de lui demander s'il peut le lui prêter. Dans ce contexte, comme le rôle de l'éducatrice est d'accompagner l'enfant dans la construction de ses capacités à exprimer ses sentiments et à s'affirmer de manière positive, brimer ses manifestations d'affirmation par des interventions telles que : « chut, chut, calme-toi, calme-toi », n'apparaît pas le soutenir pour lui apprendre à s'exprimer. En effet, comment l'enfant peut-il apprendre un comportement qu'il ne peut pratiquer?

Pourtant le besoin de s'affirmer de l'enfant est reconnu par plusieurs comme un besoin d'indépendance (Bouchard, 2009 ; Copple et Bredekamp, 2009 ; Hôpital Sainte Justine, 1996). L'enfant de deux ans apprend ainsi à se connaître lui-même et à connaître l'environnement qui l'entoure en agissant (Gouvernement du Québec, 2007; Hohmann et *al.*, 2007). Pour ces auteurs, la phase de l'affirmation chez ces

enfants est positive, puisqu'elle leur permet d'apprendre et de comprendre les limites de leur entourage social. Lui laisser la possibilité de s'affirmer, c'est répondre à ses besoins sur le plan cognitif, social, langagier, affectif et moteur. Le laisser s'affirmer n'est pas pour autant un laisser-aller. Il revient à l'adulte de lui proposer des manières plus acceptables de le faire. Par exemple, un enfant qui demande un jouet à un autre. Il faut l'accompagner lorsqu'il va demander le jouet et l'aider à trouver les mots pour le faire. Cela signifie également de l'aider à accepter un éventuel refus et à trouver une alternative acceptable.

Or, les propos recueillis semblent plutôt démontrer que la plupart des éducatrices se sentent mal à l'aise devant cette manifestation d'autonomie puisqu'elles associent certains des comportements reliés à cette phase d'autonomie comme étant « difficiles » à accepter. Plutôt que de voir dans ces manifestations des possibilités de soutenir une maîtrise progressive de l'enfant à s'affirmer de manière constructive, ces éducatrices semblent voir dans ces situations un problème avant tout et non des occasions d'apprentissage.

5.2.2 Représentations des éducatrices de leur travail auprès de l'enfant de deux ans

Le besoin d'affirmation typique de l'enfant de deux ans s'accompagne d'autres besoins : les besoins d'explorer et de faire seul. Ces derniers besoins ont d'importantes répercussions dans le travail quotidien des éducatrices. Elles trouvent difficile de les laisser toucher à tout parce qu'elles doivent les surveiller en tout temps : « on doit avoir les yeux partout ». Cette surveillance est associée, aux dires des éducatrices, à la sécurité de ces enfants. Il s'agit là d'une exigence du travail auprès des enfants de deux ans qui est très présente dans les propos des éducatrices. La surveillance semble particulièrement exigeante pour elles.

Pourtant, dans le domaine de l'éducation de la petite enfance, il existe des méthodes simples, notamment l'aménagement de l'aire de jeu intérieure (les zones ou les coins d'activités) qui permettent d'assurer un environnement physique sécuritaire et limiter ainsi le nombre d'interventions à réaliser. Par exemple, selon le programme éducatif des services de garde, le service de garde doit :

[...] créer un univers qui aiguise la curiosité des enfants et les conduit à entreprendre une grande variété de jeux, seuls, avec d'autres ou en parallèle. L'espace est suffisamment grand pour permettre à plusieurs enfants d'âge différent de bouger, de créer et de manipuler un matériel varié et stimulant. Il permet en même temps le retrait d'un enfant qui désire s'isoler momentanément, se reposer, rêver ou simplement observer ses pairs qui jouent dans un coin (Gouvernement du Québec, 2007, p. 56).

Toutefois, les résultats montrent que les éducatrices interrogées ne semblent pas se référer à ces méthodes pour favoriser l'apprentissage actif de l'enfant de deux ans en contexte sécuritaire. Du moins, elles n'évoquent pas les éléments de solution qui sont régulièrement préconisés dans la littérature en petite enfance.

Par ailleurs, le besoin de faire seul, évoqué par les éducatrices, illustre le processus de quête d'autonomie (Gauthier et Tardif, 2005; Gouvernement du Québec, 2007). Les enfants de deux ans sont guidés par leur désir et leur volonté d'apprendre. Ils veulent faire seul, parce qu'ils sont animés par un grand désir de comprendre et d'expérimenter. Ils ne sont toutefois pas conscients que leurs capacités physiques et cognitives ne sont pas toujours arrimées à leur désir, ce qui génère parfois une grande frustration (Bouchard, 2009; Hohmann et *al.*, 2007; Post et *al.*, 2004). Les enfants ont alors besoin du soutien affectif et physique des adultes qui les entourent pour compléter ou soutenir leurs gestes, ce qui exige la présence d'une éducatrice attentive à leurs besoins. Or, les éducatrices indiquent que ces interventions de soutien des enfants dans leurs besoins de faire seul sont limitées par le nombre d'enfants par groupe (huit enfants), ainsi que par un horaire chargé à respecter (les soins corporels,

les repas, la sieste). Pour elles, l'horaire est contraignant, parce qu'avec un ratio de huit enfants pour une seule personne, il est difficile à respecter si on s'arrête pour soutenir adéquatement les enfants dans leur autonomie.

Ce constat illustre d'importantes questions sur leurs conceptions des moyens à prendre afin de concilier le temps et l'horaire. Par exemple : Est-ce que leur conception de l'horaire à suivre est inadéquate? Les activités offertes sont-elles appropriées à l'âge des enfants? L'éducatrice est-elle trop prise par des activités qu'elle dirige au lieu d'être disponible aux enfants dans le cadre d'activités plus ouvertes? Ces questionnements suggèrent qu'il est possible que les éducatrices adoptent une organisation du travail qui ne soit pas pleinement adaptée au travail avec un groupe d'enfants de deux ans, notamment le choix d'activités, l'organisation de l'horaire, etc. À la lueur de ce constat, il semble qu'il pourrait être utile de concevoir des interventions qui les aideraient à identifier des moyens pratiques leur permettant d'organiser le travail de manière à se ménager du temps pour chaque enfant tout en s'assurant de respecter leur rythme.

De surcroît, les éducatrices indiquent que la capacité de travailler avec les enfants de ce groupe requière certaines qualités comme la compréhension, la patience, la douceur, la tolérance, la chaleur et l'affection. Ces habiletés correspondent pour l'essentiel à ce que l'on pourrait qualifier de sensibilité aux besoins des enfants (Gouvernement du Québec, 2007; Post et *al.*, 2004). Bien que le but de cette recherche n'est pas de connaître les qualités nécessaires pour travailler auprès de ce groupe d'âge, il est important de souligner que ces résultats renvoient, d'une part, à des qualités fondamentales reconnues pour l'exercice du métier d'éducateur (Gouvernement du Québec, 2007 ; Gouvernement du Québec, 2010b ; Hendrick, 1993), et d'autre part, à des qualités personnelles de l'éducateur qui favorisent un climat positif comme le souligne la philosophie de Rogers (2005). Ces qualités sont évoquées, mais leurs propos ne semblent pas toujours les refléter. Par exemple, la

citation où on semble dire que les enfants *confrontent l'adulte, le font exprès*, voilà une situation où une de ces éducatrices se montre peu sensibles aux enfants. Elles disent valoriser ces caractéristiques, mais semblent avoir de la difficulté à les vivre au quotidien avec ces enfants.

Les éducatrices interrogées considèrent que ce groupe exige de l'énergie physique parce qu'une bonne partie du temps quotidien est consacré aux soins. En effet, plusieurs éducatrices évoquent les soins physiques, tels que les changements de couches, les repas et les périodes de sommeil, comme nécessitant beaucoup d'énergie physique puisque les enfants de cet âge ne sont pas encore autonomes dans ces contextes, ce qui exige de l'aide de l'éducatrice dans tous les moments de la journée. Ainsi, les éducatrices considèrent leur travail plus exigeant sur le plan physique auprès du groupe d'enfant de deux ans que les autres groupes, parce qu'elles doivent mettre l'accent sur le développement de l'autonomie, en particulier l'apprentissage à la propreté. Par exemple, l'une d'entre elles affirme : « ce n'est pas facile l'entraînement de la propreté, tu ramasses des pipis et du caca dans la culotte ». Certaines éducatrices mentionnent qu'elles ont parfois de l'aide d'autres éducatrices conscientes que ce groupe est exigeant.

Pour appuyer le fait que ce groupe d'âge est exigeant, des éducatrices affirment que ce groupe ne serait pas convoité par plusieurs éducatrices lorsque vient le temps de choisir son groupe dans leurs services de garde. Encore une fois, les raisons évoquées par les éducatrices pour expliquer un moindre intérêt pour ce groupe est le fait que les enfants s'affirment davantage et qu'ils sont moins autonomes sur le plan physique. Ces représentations influenceraient le choix des groupes par les éducatrices plus anciennes et auraient même une incidence sur le choix des groupes d'âge pour les stagiaires, selon les propos recueillis auprès des éducatrices. Ainsi, il apparaît que cette représentation des enfants de deux ans comme un groupe plus difficile serait aussi partagée par des stagiaires, donc dès leur formation initiale. Toutefois, ces

propos doivent être interprétés avec prudence puisque notre étude n'a pas interrogé de stagiaires. Ce sont des éléments rapportés par les éducatrices interrogées pour confirmer leurs représentations des difficultés liées aux enfants de deux ans.

Malgré tout, pour certaines éducatrices, le travail auprès des enfants de deux ans apparaît un défi stimulant. En effet, parmi les éducatrices interrogées, certaines rapportent choisir ce groupe d'âge dans le but de relever un défi professionnel. Le fait de devoir s'adapter à chacun des enfants de ce groupe d'âge motive certaines éducatrices. L'une d'entre elles explique qu'« il est important de se mettre en tête que chaque enfant est différent et qu'une solution qui fonctionne pour un, ne fonctionnera pas forcément pour l'autre ».

En conclusion de cette section, il semble que les représentations des éducatrices concernant l'enfant de deux ans se centrent autour de ses caractéristiques et de certains comportements qui correspondent à la phase de l'affirmation de soi et la quête de l'autonomie. Ces représentations sociales des éducatrices à l'égard de l'enfant de deux ans correspondent bien à un savoir de sens commun (Abric, 2011) : « groupe difficile », « groupe facile »; puisque les informations, les images et les attitudes recueillies sont partagées par plusieurs éducatrices qui ne se connaissent pas personnellement et qui ont acquis un savoir collectif.

Une question émerge de ces constats : Est-ce que les éducatrices ont des représentations inappropriées qui font émerger des attentes irréalistes face aux capacités développementales des enfants de deux ans? Leurs propos concernant l'enfant de deux ans « facile » qui reposent sur la docilité et l'obéissance de ces enfants semblent étayer cette hypothèse.

5.3 Représentations sociales d'éducatrices du développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans

La deuxième partie de cette recherche visait à comprendre les représentations des éducatrices à propos de l'autonomie de l'enfant de deux ans. Deux aspects de leurs représentations ont été soulevés : les dimensions du développement de l'enfant de deux ans (motrice, langagière, sociale, affective, cognitive) à travers lesquelles elles perçoivent l'autonomie de l'enfant de deux ans; et le rôle de l'éducatrice dans le soutien à l'autonomie de ce dernier.

5.3.1 Représentation de l'autonomie de l'enfant de deux ans

Selon les représentations des éducatrices interpellées dans cette étude, le terme « autonomie » renvoie à la capacité de l'enfant de deux ans de réaliser des tâches tout seul. Selon elles, cette autonomie s'observe lorsque, tout seul, l'enfant se lave les mains, s'habille, va à la toilette, mange, range ses jouets, place sa couverture, etc. La notion d'autonomie est donc associée à ce que l'enfant réalise par lui-même. Par ailleurs, les données recueillies montrent que cette représentation n'est pas unanime pour l'ensemble des éducatrices interrogées. En effet, deux des éducatrices considèrent même que « l'autonomie de l'enfant deux ans » est inexistante, car l'enfant de deux ans est dépendant de l'adulte. Tel qu'exprimé : « la plupart d'entre eux quittent pour la première fois leurs mamans, ils ont encore besoin de nous autres ».

Il est cependant intéressant de remarquer que l'ensemble des éducatrices présente l'autonomie en donnant des exemples que l'on peut situer dans les différentes dimensions du développement de l'enfant de deux ans : les dimensions physique et motrice, langagière, sociale, affective et cognitive. Pour l'ensemble des éducatrices interrogées, l'autonomie physique et motrice semble un préalable à d'autres formes

d'autonomies, qu'elles soient sociales, affectives, langagières ou cognitives. Leurs propos suggèrent que les éducatrices accordent une importance prépondérante à l'autonomie physique et motrice de l'enfant de deux ans. Leurs exemples abordent l'habillement, le lavage de mains, l'utilisation des ustensiles et la propreté, alors que certains gestes moteurs comme découper, utiliser seul un tricycle n'ont pas été évoqués. Ce constat suggère que l'autonomie physique abordée par les éducatrices correspond principalement aux soins corporels. Avant tout, les éducatrices évoquent des moments de vie au service de garde qui les amènent à intervenir et à poser des gestes lorsque les enfants n'y arrivent pas eux-mêmes. Par exemple, si l'enfant est capable de se laver les mains de manière autonome, l'éducatrice aura moins de gestes à poser. Par contre, le fait de pouvoir découper seul ou non a moins de conséquences sur le travail de l'éducatrice, car elle n'a pas à pallier forcément le manque d'autonomie de l'enfant dans ce domaine.

L'autonomie renvoie également à la capacité de l'enfant à interagir socialement avec son environnement, soit l'autonomie sociale (Gouvernement du Québec, 2007 ; Bouchard, 2009; Post et *al.*, 2004) que l'on peut associer à l'autonomie à l'égard de la vie en société, tel que le fait de fréquenter un service de garde pour l'enfant. Ce thème semble pourtant peu évoqué par les éducatrices. En fait, les termes utilisés par les éducatrices pour parler des interactions sociales des enfants de deux ans sont surtout : « provocation, conflits, confrontation ». Elles évoquent très peu l'autonomie sociale de l'enfant, ce qui pourrait suggérer une plus faible connaissance de cette dimension du développement de l'enfant. Que faut-il penser de cela? Il y a lieu de se demander si les éducatrices parviennent à mettre de côté les difficultés des enfants pour être en mesure d'identifier les capacités et les forces des enfants dans ce domaine afin de travailler à les développer. Si on ne voit pas le potentiel de l'enfant, il est difficile de le développer et on risque de ne se concentrer que sur le négatif (Bodrova et Leong, 2012; Coutier, 2012).

En ce qui concerne l'autonomie langagière, il semble que les éducatrices interrogées considèrent l'enfant de deux ans peu autonome, puisque le langage verbal de l'enfant de deux ans est encore peu développé. Selon elles, il faudrait une plus grande aisance pour être en mesure de parler d'autonomie langagière de l'enfant de deux ans. Pourtant, Bodrova et Leong (2012) avancent que le langage est un outil cognitif qui se développe dans des situations de partage d'expériences qui permettent à l'enfant d'interagir avec son environnement, dont les éducatrices. Pour ces auteurs, ceci implique que pour développer l'autonomie langagière, on doit avoir des occasions de se pratiquer à parler et d'entendre des mots et des sons. Ceci souligne l'importance pour les éducatrices de prendre conscience de leur rôle de guide auprès de l'enfant de deux ans qui apprend à parler puisqu'il est à une étape cruciale de sa vie, où il développe sa capacité de penser en parlant (Bodrova et Leong, 2012). Comme le soulignent ces auteurs, « Quand les enfants parlent entre eux pendant qu'ils jouent, leur langage appuie l'apprentissage partagé et les interactions verbales aident l'enfant à penser lorsqu'il parle » (p. 104).

La plupart des éducatrices de cette étude considèrent qu'il est particulièrement difficile pour l'enfant de deux ans d'être autonome, et ce, pour toutes les dimensions du développement évoquées. Ce constat nous amène à évoquer les moyens qui pourraient, selon les éducatrices rencontrées, aider l'enfant de deux ans à développer son autonomie. En effet, les éducatrices ont tenu à souligner que le travail avec un groupe d'enfant de deux ans serait grandement facilité par une réduction du rapport adulte-enfant à six enfants par groupe, par éducatrice, permettant d'offrir des interactions individualisées plus fréquentes avec chacun des enfants. Selon elles, le ratio actuellement recommandé pour des enfants de deux ans, soit de huit enfants pour un adulte, ne permet pas de répondre adéquatement aux besoins de chacun d'entre eux et d'accorder du temps individualisé à chacun. Selon elles, « avec huit c'est beaucoup trop, on n'a pas assez de temps à leur donner, pas de temps de qualité là, il y a tellement de routines qui comblent aussi toute la journée et que tu n'as pas le

temps d'être assis avec eux autres ». Cette proposition de revoir le ratio à la baisse pour les enfants de deux ans soulevée par les éducatrices semble significative, et rejoint les propositions de plusieurs auteurs du domaine de la petite enfance (Bigras et Lemay, 2012; Morrissey 2010). En effet, Bigras et Lemay (2012), dans une récente recension des écrits sur les relations la fréquentation des services de garde et le développement des enfants, constatent que lorsque le ratio est plus faible dans les groupes, les scores de qualité des processus ou des interactions entre les adultes et les enfants sont plus élevés. On ne dispose toutefois pas d'informations précises sur le nombre précis d'enfants de deux ans à confier sous la responsabilité d'une même éducatrice pour observer de meilleurs scores de qualité.

5.3.2 Opposition des rôles de parents et éducatrices dans le soutien à l'autonomie de l'enfant de deux ans

Dans le soutien à l'autonomie de l'enfant de deux ans, un premier constat qui émerge des propos des éducatrices concerne des représentations à l'égard des parents. En fait, elles disent vouloir soutenir l'enfant dans le développement de son autonomie, par exemple « le laisser manger tout seul », alors que, selon elles, certains parents veulent le faire à la place de l'enfant. Cette divergence de points de vue semble pour certaines d'entre elles un obstacle important au soutien de l'autonomie de l'enfant. Ainsi, des éducatrices se considèrent agir en opposition avec des parents dans ce domaine. Leurs propos indiquent qu'elles se perçoivent comme soutenant l'autonomie des enfants, alors qu'elles considèrent que des parents favoriseraient la dépendance. Cette représentation d'éducatrices à l'égard des parents semble correspondre à l'une des fonctions des représentations sociales d'Abric (2011) nommée « fonction identitaire » puisqu'elle permet au groupe d'éducatrices de s'identifier à quelque chose de commun (nous souhaitons développer l'autonomie, mais les autres ne pensent pas comme nous) et de se donner en quelque sorte « bonne conscience ». Par ailleurs, comme il est souligné dans l'approche écologique du développement humain

(Bronfenbrenner, 1979), les difficultés à s'entendre de deux milieux de vie (microsystèmes) partageant l'éducation de l'enfant (services de garde : éducatrices; famille : parent) peuvent provoquer des conséquences néfastes sur son comportement et son développement. Ces auteurs soulignent qu'il apparaît essentiel que les deux milieux (service de garde et parent) impliqués dans la vie de l'enfant prennent le temps d'échanger pour comprendre son besoin et avoir conscience de l'impact de leur influence sur sa vie et sur son développement. Ceci suggère qu'on devrait porter une attention particulière à cet aspect dans la formation des éducatrices (collaboration personnel éducateur-parent).

5.3.3 Moyens utilisés pour soutenir l'enfant dans le développement de son autonomie.

Par ailleurs, les éducatrices interrogées nomment aussi des moyens utilisés au quotidien pour soutenir l'enfant de deux ans dans le développement de l'autonomie. Cependant, l'analyse de contenu des propos des éducatrices suggère que ces moyens semblent se limiter à l'encouragement « essayes, après je vais t'aider », et au renforcement positif « bravo, tu as bien fait ». Selon ces éducatrices, ces moyens seraient la clé pour aider l'enfant à développer son autonomie. Comme le relate Bergeron et Bois (1999) ainsi que Bodrova et Leong (2012), l'enfant de deux ans requiert de l'aide pour l'accompagner et le guider sur le chemin de l'autonomie. On peut se demander si les moyens identifiés par les éducatrices suffisent pour offrir une aide efficace et appropriée. En effet, l'analyse des entrevues suggère une certaine pauvreté des moyens évoqués par les éducatrices. On note ainsi que les éducatrices semblent manquer de moyens pour être réellement en mesure de soutenir l'autonomie de l'enfant de deux ans. En effet, le simple renforcement de l'enfant demeure très limité comme intervention. De plus, il ne s'inscrit pas pleinement dans l'approche démocratique, mais plutôt dans une approche dirigée par l'adulte, un style d'intervention directif. Il y a donc lieu de se demander si ce moyen est suffisant pour

soutenir adéquatement l'autonomie. À ce sujet, il apparaît que la notion d'étayage (Bodrova et Leong, 2012; Cloutier, 2012) est absente des représentations des éducatrices. Pourtant, ce type d'intervention, qui consiste à offrir le soutien nécessaire à l'enfant pour qu'il puisse parvenir à faire seul une tâche, une activité (Bodrova et Leong, 2012), est pourtant essentiel dans l'atteinte progressive de l'autonomie pour l'enfant. Cet élément, associé au fait que l'autonomie de l'enfant est considérée par les éducatrices surtout sur le plan physique (soins), amène à se demander si les éducatrices savent quoi soutenir en matière d'autonomie et comment le faire. Partant de ce point, il est possible d'imaginer que les tensions observées (groupe difficile) puissent être causées par cette inadéquation entre les besoins d'autonomie de l'enfant et le répertoire de connaissances et de stratégies d'intervention des éducatrices que nous abordons dans la section qui suit.

5.4 Les interventions adoptées

Dans cette section, nous présentons d'abord la discussion concernant les représentations des éducatrices interrogées sur les interventions qui permettent de soutenir l'enfant de deux ans dans le développement de son autonomie, puis nous explorons les obstacles évoqués par les éducatrices au sujet de cette prise d'autonomie.

Rappelons que les éducatrices étaient invitées à nous parler de leurs styles d'intervention utilisés au quotidien pour soutenir le développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans. Les résultats obtenus indiquent que plus de la moitié des participantes affirment que le style démocratique est ce qui convient le mieux pour soutenir le développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans. À première vue, ces résultats paraissent en conformité avec les principes de base du programme éducatif *Accueillir la petite enfance*, promulgué par le gouvernement et enseigné en

formation initiale. Dans ce programme, l'intervention démocratique suppose que l'adulte conçoit que l'enfant peut participer aux décisions. En conséquence, il doit le soutenir dans la résolution de ses conflits, lui permettre de faire des choix. Ceci permet à l'éducatrice d'encourager le développement de l'autonomie, du sens de l'initiative, de l'empathie, et de la confiance en soi de l'enfant. L'importance accordée à ce style d'intervention s'explique également par le souci de s'inscrire dans l'apprentissage actif, où l'enfant est considéré comme une personne qui participe aux événements et non un individu passif. Dans ce contexte, on suggère à l'éducatrice de jouer un rôle de guide, d'inciter l'enfant de deux ans à relever des défis et de le soutenir dans le développement de son autonomie (Gouvernement du Québec, 2007; Cloutier, 2012).

En ce sens, notre étude souligne une ambivalence chez les éducatrices interrogées concernant l'application du style d'intervention démocratique. En effet, les entrevues ont fait émerger une certaine confusion entre le style directif/autoritaire, le style permissif et le style démocratique qui permet la prise en compte des besoins de l'enfant de deux ans. Cette confusion est mise en lumière par le fait que la plupart des éducatrices rencontrées prétendent laisser la possibilité à l'enfant de deux ans de faire des choix, mais disent favoriser le style permissif ou autoritaire, parce qu'elles considèrent qu'ils sont trop jeunes pour appliquer le style d'intervention démocratique. Ce qui semble suggérer qu'elles auraient tendance à sous-estimer les capacités des enfants. En effet, les résultats montrent que le quart des participantes de notre étude utilisent ces pratiques directives/autoritaires. Ces résultats portent à réflexion puisque certains écrits du domaine de la petite enfance suggèrent que l'utilisation du style directif/autoritaire contraint la liberté d'agir de l'enfant (Hohmann et *al.*, 2007) et engendre une opposition et une perte d'autonomie (Royer, 1995), ce qui irait à l'opposé de ce qui est recherché, soit une plus grande autonomie de l'enfant. Qui plus est, ces interventions sont qualifiées de réussies par les éducatrices. Il s'agit donc d'interventions issues de leur pratique au quotidien dont

elles sont fières. Ces éducatrices semblent croire qu'être directives/autoritaires permet de mieux se faire obéir et de faire appliquer les règlements par un système de consignes et de conséquences qu'elles ont mis en place dès le début de l'année. Ceci est illustré par les propos de cette éducatrice qui prétend que les enfants de deux ans sont trop jeunes pour faire des choix : « Vu l'âge de l'enfant, il n'a pas tout à fait la notion du danger ou des conséquences que ça peut avoir après, ça va avec des interventions directives, à mon égard ». Ainsi, il apparaît que les éducatrices semblent plus préoccupées par le contrôle que par le soutien à l'autonomie.

Par ailleurs, dans les écrits concernant le style démocratique, lorsque la santé et la sécurité de l'enfant sont en jeu, l'adulte ne doit pas hésiter à intervenir pour le bien-être de l'enfant (Gouvernement du Québec, 2007; Hohmann et *al.*, 2007). Par exemple, selon Gordon (1976) lorsque le comportement d'un enfant présente un danger pour lui-même ou les autres, l'adulte peut adopter momentanément un style d'intervention plus directif. Toutefois, son rôle est de revenir le plus rapidement possible à un style d'intervention démocratique. Par exemple, un enfant en colère s'apprête à frapper un autre enfant, l'adulte peut alors le retenir physiquement (intervention directive) afin de l'empêcher de poser un geste dont les conséquences seront néfastes pour lui et les autres. Par la suite, l'adulte peut l'aider à se calmer en lui reflétant les sentiments qu'il a vécu « tu étais en colère parce que Mathieu a pris ton camion... » et l'inviter à chercher avec lui une manière de prévenir ce problème « qu'est-ce que tu pourrais faire une autre fois pour éviter cela? ». Ainsi, les enfants sont en sécurité et protégés par les adultes qui en prennent soin, mais ils peuvent apprendre à s'autodiscipliner, car « ils gardent une certaine autonomie de leur comportement » (Gordon, 1976 p. 250). On note ici que les éducatrices peuvent recourir à un style directif dans certaines circonstances. Toutefois, le problème pourrait être qu'elles ne semblent pas capables de distinguer clairement les situations où la sécurité est en jeu et les autres situations. Par exemple une des éducatrices avance « pour moi quand c'est le temps de l'histoire c'est l'histoire, il faut qu'il

apprenne que c'est le temps pour ça ». Il ne s'agit visiblement pas d'une situation où la sécurité des enfants est en jeu. Les représentations sociales probablement erronées ou limitées de ces éducatrices concernant le développement de l'enfant de deux ans semblent influencer leur style d'intervention. Une autre dévoile que laisser le choix aux enfants peut être néfastes puisqu'ils n'ont pas d'autonomie. Elle pense que l'enfant de deux ans n'a pas cette capacité de faire des choix. Là encore, les représentations sociales des éducatrices à l'égard des capacités développementales et d'autonomie de l'enfant de deux ans semblent affecter leurs interventions. Ainsi, le style d'intervention des éducatrices se base sur leurs représentations sociales de l'enfant de deux ans, ce qui corrobore les écrits d'Abric (2011) concernant les représentations sociales qui déterminent les actions. Cette représentation des éducatrices à l'égard du style d'intervention adopté correspond à l'une des fonctions des représentations sociales d'Abric (2011) nommée « fonction d'orientation des conduites et des comportements » puisque les représentations sociales des éducatrices déterminent directement le style d'intervention adopté.

En définitive, les résultats démontrent que les éducatrices disent valoriser le style d'intervention démocratique du programme éducatif *Accueillir la petite enfance*. Par contre, les interventions dont elles sont fières, qu'elles considèrent comme de bonnes interventions, sont souvent des interventions d'un tout autre style, soit le directif. Par exemple :

avec lui j'étais carrée, franchement j'étais très carrée, et ça a donné un résultat. L'enfant [ne]respectait pas la consigne, il ne restait pas assis sur la chaise, il faisait des cris, je l'asseyais, je ne le lâchais pas, je le tenais, lui il criait, il débattait. Moi je le tenais jusqu'au moment il va se calmer et va s'asseoir. J'arrête quand je prends le dessus, il a compris que c'est moi qui ai le dessus. Il développe plus de confiance et comprend où sont mes limites.

Bien que cette intervention soit tout à fait autoritaire, elle semble bonne pour l'éducatrice. Pourquoi? Pour elle, cela fonctionne quoiqu'elle témoigne d'une

certaine incompréhension du développement de l'enfant. L'éducatrice parvient à contrôler l'enfant, à prendre le dessus. Elle ne réalise pas que l'enfant n'apprend pas à s'autocontrôler, qu'il a plus peur, qu'il est contraint, et qu'il n'a pas l'occasion de s'affirmer alors qu'il en a grand besoin. Certains auteurs affirment que les représentations sociales sont générées par la dimension culturelle et peuvent influencer le style d'intervention d'une personne (Mugny et *al.*, 2008). Il y a donc lieu de se demander si les représentations des éducatrices sont issues de leur éducation, de leur formation, de leur milieu de travail (service de garde) ou simplement des pressions des pairs. En définitive, les résultats suggèrent la présence d'une ambivalence entre le style préconisé par le programme éducatif et celui mis en œuvre par les éducatrices.

L'ensemble des réponses recueillies illustre également que le style d'intervention démocratique, en lui-même, est difficile à respecter pour les éducatrices pour de nombreuses raisons. Tout d'abord, elles perçoivent qu'elles doivent maintenir les enfants de deux ans dans un certain respect des règles, compte tenu de leur immaturité. Par exemple : « j'ai un enfant, ce qu'il fait, c'est tourner autour de tout le monde [...]. Il faut le prendre à part et lui dire : " Es-tu fatigué ? Est ce que tu veux jouer tout seul ? As-tu le goût de jouer tout seul ? "; De l'aider à s'isoler, c'est une façon démocratique de faire la chose ». Ensuite, il semble que des éducatrices ont une interprétation qui ne correspond pas à celle proposée par le programme éducatif *Accueillir la petite enfance*. Par exemple, une des éducatrices explique : « Lors de l'histoire, l'enfant qui se lève doit aller sur son matelas, s'il prend un jouet, c'est non, il doit y retourner, je ne peux pas les laisser faire totalement ce qu'ils veulent ». D'après elle, ce serait alors du laisser-faire! Cette éducatrice ne semble pas comprendre que l'intervention démocratique ne signifie pas de laisser tout faire aux enfants, mais d'établir un juste équilibre entre le pouvoir partagé, à la fois par l'enfant et l'adulte, en tenant compte de ces capacités développementales (Hohmann et *al.*, 2007; Malenfant, 2006).

Un autre constat lié au style d'intervention démocratique concerne le fait que pour les éducatrices qui ont participé à cette étude, les enfants de deux ans surestiment leurs capacités réelles, alors que les éducatrices semblent les sous-estimer. Pour illustrer ce propos, une éducatrice avance « ils veulent tout faire, mais ils ne sont pas outillés pour ». Ainsi, cette éducatrice semble croire que l'enfant est moins capable de faire des choses à deux ans que son potentiel le laisse croire. Les éducatrices seraient ainsi plus attentives aux limites de l'enfant qu'à son potentiel. Cette sous-estimation du potentiel de l'enfant se reflète alors dans un manque de confiance envers eux, ce qui nuit au développement de leur autonomie. En outre, selon les éducatrices, le temps leur manque parfois quand le processus de la réalisation d'une tâche d'un enfant (le ratio) peut se montrer long, et la tentation de faire à sa place devient alors plus importante. De ce fait, si le « faire à la place » de l'enfant prend autant d'importance, cela signifie qu'elles ne comprennent pas leur rôle et surtout les fondements du style d'intervention démocratique.

En effet, les écrits soulignent que l'éducatrice, soucieuse d'appliquer l'intervention démocratique dans une démarche de soutien au développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans, « stimule et renforce l'acquisition continue de la confiance, de l'autonomie, de l'initiative et du goût du risque, de l'empathie et de la confiance en soi » (Hohmann et *al.*, 2007, p. 44). Par exemple, l'éducatrice invite son groupe à ranger leurs jeux pour aller jouer dehors. L'un d'entre eux continue à jouer. L'éducatrice intervient en disant : « Que dirais-tu, si on plaçait ton jeu sur le comptoir pendant que l'on va jouer dehors, tu pourras le reprendre après le diner. Tu peux le déposer toi-même ». Cette intervention permet de prendre en compte la volonté de faire par lui-même et de s'affirmer de l'enfant en lui offrant un choix alternatif. En lui offrant ainsi une occasion d'agir par lui-même l'éducatrice soutient le développement de son autonomie. Par exemple, au moment de l'habillage, l'enfant dit à l'éducatrice « veux faire seul », l'éducatrice répond : « regarde, je mets tes pantalons de neige par terre, devant toi, pendant que tu mets tes jambes dedans, je vais attraper tes orteils.

Cela te va ? » Ce dernier exemple illustre que les éducatrices qui permettent aux enfants de faire des choix poursuivent la mission du programme éducatif *Accueillir la petite enfance* et favorisent la socialisation, la confiance en soi, le respect de soi et des autres (Gouvernement du Québec, 2007; Malenfant, 2006).

En définitive, les éducatrices soulignent que le style d'intervention adopté est variable en fonction des caractéristiques de chaque enfant. Par conséquent, les pratiques des éducatrices pourraient être inconstantes puisque certaines d'entre elles affirment recourir à la fois aux styles autoritaire et permissif, et ce, davantage qu'au style démocratique. Ce constat amène à réfléchir sur les conséquences au quotidien d'une telle ambivalence entre les styles d'intervention. Selon les écrits, l'autonomie se développe par l'opportunité de faire des choix et d'explorer en offrant à l'enfant de deux ans la possibilité de jouer un rôle actif dans ses apprentissages (Bodrova et Leong, 2012; Cloutier, 2012; Gouvernement du Québec, 2007; Post et *al.*, 2004). Il importe de souligner que cette inconstance dans les styles d'intervention ne permet pas à l'enfant de deux ans d'avoir des repères pour s'autodiscipliner puisqu'il ne connaît pas vraiment les limites à ne pas dépasser (Laporte, 1991). Rappelons que des rituels (routines, régularité) favorisent chez l'enfant un sentiment de sécurité et contribuent à rendre son environnement prévisible. Il sait où se situer, quels sont les comportements attendus de lui et les réactions de l'adulte envers lui. Il lui devient ainsi beaucoup plus facile de se conformer aux attentes des autres à son égard.

Pour terminer, nous notons aussi que les résultats suggèrent que les représentations des éducatrices ne sont pas uniquement liées aux caractéristiques développementales des enfants de deux ans. Il apparaît également que les représentations des éducatrices à propos de l'application de l'intervention démocratique auprès des enfants de deux ans, soient erronées. En d'autres mots, elles semblent croire que le style démocratique n'est pas applicable aux enfants de deux ans, ce qui souligne leur méconnaissance de ce style d'intervention.

5.5 Limite et intérêt de ces résultats pour la recherche et la pratique

Cette étude présente un sujet novateur soit les représentations sociales d'éducatrices à l'égard du développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans et des interventions qu'elles valorisent pour le soutenir. Elle répond bien à sa visée exploratoire, car elle offre un aperçu des représentations sociales d'éducatrices à l'égard de l'enfant de deux ans, de son autonomie, ainsi que du style d'intervention qu'elles préconisent pour soutenir l'enfant dans le développement de son autonomie. Il s'agit de données qui lèvent le voile sur une préoccupation souvent constatée dans le milieu, soit la difficulté de travailler auprès des enfants de deux ans, à cause de leurs caractéristiques et de l'importance de les encadrer (Bouchard, 2009). En effet, les données issues des entretiens confirment bien plusieurs appréhensions évoquées telles que : lourdeur de la tâche, comportements difficiles de certains enfants, poste peu convoité, etc. De plus, ces données permettent d'aller plus loin dans la compréhension de problèmes évoqués. La présence de certaines représentations que l'on pourrait qualifier d'erronées ou de contreproductives semble contribuer au maintien des difficultés. Ainsi, lorsque des éducatrices affirment privilégier le style d'intervention autoritaire parce que les enfants ne sont pas assez autonomes, elles ne sont pas conscientes qu'en fait, elles nuisent à l'acquisition de cette autonomie puisqu'elles diminuent les opportunités pour les enfants de se prendre en main (Hohmann et *al.*, 2007). Bien que cette étude ne vise pas à fournir de stratégies pour transformer les représentations sociales d'éducatrices dans ce domaine, les données recueillies permettent déjà une meilleure compréhension des obstacles au soutien du développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans.

Il importe de souligner que le nombre de participantes ($n = 10$) répond à la visée exploratoire de cette recherche, toutefois il limite la représentativité du phénomène étudié. Par ailleurs, l'utilisation d'entretiens semi-structurés comme instrument de recherche qualitative a permis de cerner les visées de cette recherche, qui n'étaient

pas de généraliser, mais plutôt d'explorer les représentations sociales d'éducatrices en services de garde à l'égard du développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans et des interventions qu'elles valorisent pour le soutenir. En somme, les représentations des éducatrices qui ont été mises à jour dans cette recherche ne peuvent être généralisées à l'ensemble de la population des éducatrices. Par conséquent, d'autres travaux en ce sens devront être entrepris afin de pouvoir rendre les résultats plus représentatifs.

Cette étude apporte donc des pistes de réflexion pour repenser la formation initiale et continue des éducatrices, afin de leur permettre de prendre conscience de leurs représentations et de les questionner dans le but de mieux soutenir l'enfant de deux ans dans le développement de son autonomie. En effet, elle soulève de nouvelles questions de recherche qualitatives et quantitatives. Il serait souhaitable que de prochaines recherches s'intéressent aux moyens à prendre pour favoriser des modifications des représentations sociales possiblement erronées des éducatrices à l'égard du développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans, notamment en vue de l'amélioration de leurs interventions. Par exemple, des chercheurs pourraient se questionner sur le système central des représentations sociales des éducatrices (Mugny et *al.*, 2008; Renard et *al.*, 2012) afin de retrouver l'élément à mettre en cause (Abric, 2011). En effet, selon Renard et *al.*, (2012, p. 473) « les éléments du noyau central donnent sens à l'ensemble de la représentation sociale, si ces éléments évoluent, des éléments de la représentation doivent accuser des modifications ». De telles recherches pourraient permettre aux éducatrices de prendre conscience de leurs représentations possiblement erronées et du pouvoir de les transformer afin de mettre réellement l'enfant au cœur de son apprentissage en jouant un rôle de guide.

Ce champ de recherche pourrait permettre, d'une part, de trouver de meilleurs moyens à prendre afin de tenir compte des représentations qui semblent erronées à propos des différentes phases du développement de l'enfant de deux ans,

particulièrement sur la phase du développement de son autonomie dans le cadre de la formation dispensée aux futures éducatrices. D'autre part, de mieux comprendre comment soutenir des représentations plus conformes aux principes du programme éducatif chez les éducatrices d'enfants de deux ans.

CONCLUSION

Cette recherche visait à comprendre les représentations sociales d'éducatrices en services de garde à l'égard du développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans et des interventions qu'elles valorisent pour le soutenir. Nous avons abordé ce problème sous l'angle des représentations sociales parce qu'il paraissait approprié à notre problématique. Le recours à ce concept a permis de mieux comprendre comment les enfants de deux ans sont perçus et soutenus dans le développement de leur autonomie par les éducatrices en milieu de garde. Les images évoquées pour représenter l'enfant de deux ans semblent être organisées selon un savoir commun partagé par plusieurs éducatrices.

Comme nous l'avons indiqué tout le long de cette recherche, les deux objectifs visaient à : 1) identifier les représentations sociales d'éducatrices en services de garde concernant les enfants de deux ans et le développement de leur autonomie; 2) comprendre les interventions utilisées par les éducatrices pour soutenir le développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans.

À l'étape du premier objectif, les résultats révèlent que les éducatrices, pour se représenter l'enfant de deux ans, font appel à certaines de leurs caractéristiques et comportements. Les caractéristiques évoquées par les éducatrices les amènent à classer les enfants de deux ans en deux catégories : les enfants dits « faciles » et ceux dits « difficiles ». Les enfants faciles sont ceux qui écoutent les consignes et suivent les règles et demandes des éducatrices, en d'autres mots ce sont des enfants

« obéissants » dont les caractéristiques comportementales d'affirmation de soi propre aux enfants de deux ans sont peu présentes. Les enfants qualifiés de difficiles sont ceux qui touchent à tout, s'opposent, s'affirment, et veulent faire seuls des tâches, par exemple, enfiler leur manteau, mettre leurs chaussures tout seuls, malgré les limitations de leurs compétences physiques. Ce groupe d'enfants de deux ans « difficiles » qui manifeste des comportements d'affirmation propres aux enfants de deux ans entretient un rapport conflictuel avec les éducatrices. Alors que ceux, dits « faciles » entretiennent un rapport simple avec les éducatrices par leur obéissance et nécessitent moins de stratégies d'intervention.

En lien avec le deuxième objectif, les styles d'interventions des éducatrices, permettant de soutenir l'enfant de deux ans dans le développement de son autonomie, ont été et discutés à la lueur des trois styles d'interventions identifiés dans le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (Gouvernement du Québec, 2007). Ces résultats indiquent que les interventions qualifiées de réussies par les éducatrices et dont elles se disent fières dans leurs pratiques au quotidien apparaissent plutôt autoritaires. De cette manière, elles ne permettent pas de soutenir l'enfant de deux ans dans le développement de son autonomie et dans son autodiscipline. Cette façon d'intervenir tient l'enfant dans un cadre rigide où il n'y a pas d'espace pour explorer, restreignant ses capacités réelles de décider en fonction de ses capacités. Plus l'éducatrice intervient de façon directive, plus l'enfant démontre des attitudes et des comportements agressifs parce que cette façon d'intervenir accroît ses frustrations et limite son besoin d'affirmation. De ce point de vue, il est possible de conclure que les tensions observées dans ce groupe « difficile » puissent être causées par cette inadéquation entre les besoins d'autonomie de l'enfant et le répertoire de connaissances et les stratégies d'intervention des éducatrices.

Enfin, cette recherche révèle que les éducatrices ont non seulement des représentations erronées des capacités de l'enfant qui affectent leur intervention, mais

elles ont aussi des représentations erronées de ce qu'est l'intervention démocratique. Leur compréhension du soutien à l'autonomie de l'enfant de deux ans est donc affectée par ces deux représentations. À cet égard, il s'avère important de continuer les recherches portant sur les modifications des représentations sociales des éducatrices qui se situent notamment au niveau du système central. Car le noyau central « [...] est l'élément par lequel se crée, ou se transforme, la signification des autres éléments constitutifs de la représentation. Il est ce par quoi les éléments de la représentation prennent un sens, une valeur » (Abrie, 1994, p. 22). En effet, il apparaît nécessaire de s'inspirer de nombreux travaux qui ont montré qu'un engagement individuel des sujets dans un groupe suscite des changements dans la structure d'une représentation sociale (Moliner et *al.*, 1995 ; Tafani et Souchet, 2001 ; Roussiau et Bonardi, 2001). Par exemple, l'enfant de deux ans dit « difficile » est un élément commun partagé par l'ensemble des éducatrices, ce qui constitue un élément du noyau central. En engageant des éducatrices dans un groupe, leurs propos, leurs opinions influenceront leurs réactions. Alors, l'opinion de chacune pourrait permettre d'obtenir une explication soutenable sur ce qu'elle entende par « difficile », qui pourrait amorcer un changement au niveau de leurs représentations. Éventuellement, cette prise de conscience pourrait les amener à reconsidérer leur style d'intervention pour soutenir l'enfant de deux ans dans le développement de son autonomie. Cela impliquerait probablement une modification cognitive et/ou comportementale future.

Enfin, il nous semble pertinent de sensibiliser les milieux de formation à ces résultats afin que des mesures soient mises en place pour que les futures éducatrices aient une meilleure connaissance de l'enfant de deux ans et de l'intervention démocratique pour répondre convenablement au besoin de son développement d'autonomie.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J.-C. (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Abric, J.-C. (2011). *Pratiques sociales et représentations* (1^e éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Baribeau, C. (2004). *L'instrumentation dans la collecte de données*. Consulté à l'adresse http://www.recherchequalitative.qc.ca/«issn_revis/GBaribeau%20HS2i.
- Bee, H., et Boyd, D. (2011). *Les âges de la vie* (4^e éd.). Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Berger, D., Héroux, L. et Shéridan D. (2008). *L'éducation à l'enfance*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Bergeron, A. et Bois, Y. (1999). *Quelques théories explicatives du développement de l'enfant*. Saint-Lambert : Soulières éditeur.
- Berruetta-Clément, J. R., Schweinhart, L.J., Barnett, W. S., Epstein, A. S. et Weikart, D.P. (1984). *Changed Lives: The Effects of the Perry pre-school Program on Youths Through Age 19*, Ypsilanti, Michigan: The High/Scope press.

- Blanchet, A. et Gotman, A. (2011). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien* (2e éd.). Paris : Armand Colin.
- Bodrova, E. et Leong, D.J. (2007). *Tools of the mind: the vygostkian approach to early childhood education* (2^e éd.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill/Prentice Hall.
- Bodrova, E. et Leong, D.J. (2012). *Les outils de la pensée: L'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. (2009). *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bousquet, G. (2004). *Représentations sociales et pratiques professionnelles: étude auprès du personnel enseignant en sciences humaines à l'égard des caractéristiques des élèves au premier trimestre collégial*. Sherbrooke : Édition Collège de Sherbrooke.
- Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal : Éditions nouvelles.
- Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Kindle Edition, Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., et Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. Dans W. Damon & R. M. Lerner (Éds.), *Handbook of Child Psychology*: (Vol. 1: Theoretical Models of Human Development, pp. 993-1028). New-York: Wiley.
- Bruner, J. (1983). *Child's Talk : Learning to Use Language*. New York : Norton.
- Bruner, J. (1973). *Going Beyond the Information Given*. New York : Norton.

- Bruner, J. S. (1991). Culture et développement humain: un nouveau regard. Dans J.S. Bruner (Ed.) *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. (pp.293-313), Paris: Presses Universitaires de France.
- Cantin, G. (2005). *Représentations de futures éducatrices en services de garde à l'enfance à l'égard de la relation avec les parents*. (Thèse de doctorat, inédite). Université de Montréal.
- Chombart De Lauwe, M.-J. (1979). *Un monde autre, l'enfance* (2^e éd.). Paris : Payot.
- Cloutier, R., Gosselin, P. et Tap, P. (2005). *Psychologie de l'enfant* (2^e éd.). Montréal: Gaëtan Morin éditeur\Chenelière éducation.
- Cloutier, S. (2012). *L'étayage : Agir comme guide pour soutenir l'autonomie pour un enfant à son plein potentiel*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Copple, C. et Bredekamp, S. (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. (3^e éd.) Washington, DC : National Association for the Education of Young Children.
- Deleau, M. (1999). *Psychologie du développement*. Paris : Rosny-Sous-Bois Bréal.
- Duhamel, F. D. (1980). *L'autonomie précoce dans le développement affectif de l'enfant* (mémoire de maîtrise inédit.) Université du Québec à Montréal
- Erikson, E. H. (1978). *Adolescence et crise : la quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- Erikson, E. H. (1982). *Enfance et société* (7^e éd.). Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestle.
- Foulquié, P. (1971). *Dictionnaire de la langue et de la pédagogie*. Paris: PUF.

- Gauthier, C. et Tardif, M. (2005). *La pédagogie théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (2^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin.
- Gauthier, F. (1987). *La validité d'une recherche portant sur les pratiques éducatives*. Montréal, Faculté de l'éducation permanente, Université de Montréal.
- Gordon, T. (1976). *Parents efficaces*. Montréal : Éditions du jour.
- Gouvernement du Québec. Ministère de la Famille et de l'Enfance. (1997). *Nouvelles dispositions de la politique familiale. Les enfants au cœur de nos choix*. Montréal : Publications du Québec.
- Gouvernement du Québec. Ministère de la Famille. (2007). *Programme éducatif des centres de la petite enfance, Accueillir la petite enfance*. Montréal : Les Publications du Québec. Consulté à l'adresse <http://www.mfa.gouv.qc.ca>.
- Gouvernement Québec. Ministère de la Famille. (2010). *Une carrière pleine de vie, Éducatrice, éducateur à l'enfance*. Montréal : Édition, Direction des communications, Ministère de la Famille et des Aînés.
- Gouvernement du Québec. Ministère de la Famille et des Aînés. (2011a). *Types de services de garde*. Montréal: Les Publications du Gouvernement du Québec. Consulté le 22 novembre 2011 à l'adresse <http://www4.gouv.qc.ca/fr/portail/citoyens/evenements/devenirparent/Pages/types-services-garde.aspx>
- Gouvernement Québec. Ministère de la Famille. (2011b). *Situation des CPE et des garderies*, 2009. Édition 2011. Montréal : Publications du Québec.
- Gouvernement Québec. Ministère de la Famille. (2011c). *Rapport annuel 2010-2011. (Répartition régionale des places existantes dans les services de garde régis par la loi au 31 mars 2011)*. Édition septembre 2011. Montréal : Publications du Québec.

- Gouvernement Québec. Ministère de la Famille et de l'Enfance. (2011d). *Grandir au Québec*. Montréal: Les Publications du Québec. Consulté à l'adresse http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/SF_grandir_a_u_Quebec.pdf
- Gouvernement Québec. Ministère de la Famille. (2011). *Portrait statistique des familles au Québec*. Édition 2011. Montréal: Publications du Québec.
- Hendrick, J. (1993). *L'enfant : Une approche globale pour son développement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Hoffmans-Gosset, M. A. (1987). *Apprendre l'autonomie Apprendre la socialisation*. Lyon : Chronique sociale.
- Hohmann, M., Weikart, D. P., Bourgon, L. et Proulx, M. (2007). *Partager le plaisir d'apprendre, guide d'intervention éducative au préscolaire* (2^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin.
- Hôpital Sainte-Justine. (1996). *Les adorables terribles deux ans*. Montréal : Editions de l'Hôpital Sainte-Justine VHS, 52 min, son, couleur.
- Jarousse, J.-P., Mignat, A. et Richard, M. (1992). La scolarisation maternelle à deux ans : effets pédagogiques et sociaux. *Éducation et Formation*, (31), 3-9. Paris : Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture.
- Jarrell, M. G. (2000). *Focusing on focus group use in educational research*. Conference presented au Annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Bowling Green, Kentucky.
- Jodelet, D. (1991). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.

- Kabano, J. (2000). *Les représentations sociales d'enseignantes et d'enseignants des classes ordinaires du primaire à propos des élèves handicapés* (thèse de doctorat, inédite). Université du Québec à Montréal.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches* (3^eéd.). Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Kellaghan, T. et Greaney B. J. (1993). *The educational development of students following participation in a pre-school programme in a disadvantaged area*. Dublin: St. Patrick's College, Educational Research Center.
- Kohlberg, L. (1981). Essays on moral development. *The Philosophy of Moral Development, Vol. I*. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Laporte, D. (1991, septembre). *L'art d'éduquer : oui les enfants ont besoin de limites*. Magazines enfants.
- Le Petit Larousse illustré*. (2010). Paris : Larousse.
- Le Petit Robert*. (2011). Paris : Le Robert
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Lemay, L., et Bigras, N. (sous presse). *Utilisation du modèle écosystémique pour soutenir la qualité des services de garde et le développement des enfants qui les fréquentent*. Dans Caublot, M. et Blicharska, T. (Ed.). Actes de la journée d'étude sur la petite enfance, Presses de l'Université Toulouse Le Mirail, Toulouse
- Malenfant, N. (2006). *Routines et Transitions en services éducatifs*. Québec : Les Presses de l'Université Laval

- McKey, R. H., Condelli, L., Ganson, H., Barrett, B. J., McConkey, C. et Plantz, M. C. (1985). *The Impact of Head Start on Children, Families and Communities*, Washington, DC: United States Department of Health and Human Services.
- Mercier, L. (2000). *Étude du processus d'autonomisation chez les enfants de classe maternelle* (mémoire de maîtrise, inédit). Université du Québec à Montréal.
- Moliner, P., Joule, R.-V. et Flament, C. (1995). Essai contre-attitudinal et structure des représentations sociales. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, (27), 44-55.
- Morin, J. (1992). *Compréhension et représentation de l'autonomie affective dans un contexte éducatif: essai herméneutique* (thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal.
- Morin, J. et Brief, J.-C. (1995). *L'autonomie humaine, une victoire sur l'organisme*. Sainte-Foy (QC.): Presses de l'Université du Québec.
- Morrissey, T. W. (2010). Sequence of child care type and child development: What role does peer exposure play? *Early Childhood Research Quarterly*, (25), 33-50
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Mugny, G., Souchet, L., Codaccioni, C. et Quiamzade, A. (2008). Représentations sociales et influence social. *Psychologie française*, (53), 223-237
- Negrinotti, W. (1998). *Étude exploratoire de la prise en charge des enfants de cinq ans pareux-mêmes dans le contexte d'une classe maternelle* (mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.
- Organisation de coopération et de développement économique. (2007). *Petite enfance, grands défis : éducation et structures d'accueil*. Paris : Les Éditions de l'OCDE.

- Osborn, A.F. et Milbank, J. E. (1987). *The effects of early education: A report from the Child Health and Education Study*. Oxford, UK: Clarendon Press.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Paquette, D. et Ryan, J. (2001). *Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory*. Consulté à l'adresse <http://?pt3.nl.edu/paquetteryanwebquest.pdf>.
- Pikler, E. (1979). *Se mouvoir en liberté dès le premier âge*. (A.Szanto et M. Geffré, trad). Paris : Presses Universitaires de France.
- Post, J., Hohmann, M., Bourgon, L. et Léger, S. (2004). *Prendre plaisir à découvrir*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Renard, É., Roussiau, N. et Fleury-Bahi, G. (2012). Engagement de groupe, transformation des représentations sociales et modifications comportementales. *Bulletin de psychologie*, (521), 467-477.
- Rogers, C. R. (1984). *Liberté pour apprendre* (en langue française) Paris : Dunod.
- Rogers, C. R. (2005). *Le développement de la personne* (2^e éd.). Paris : Dunod.
- Roussiau, N., Bonardi, C. (2001). Engagement dans un acte problématique et dynamique représentationnelle. Dans Moliner, P., *La dynamique des représentations sociales* (p. 89-116), Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Royer, N. (1995). *Éducation et intervention au préscolaire*. Boucherville : Québec : Gaëtan Morin.
- Saint-Arnaud, Y. (1983). *Devenir autonome*. Montréal : Éditions Le jour.

- Sameroff, A., Mc Donough, S. C. et Rosenblum K. L. (2005). *Treating Parent-Infant Relationship. Problems: Strategies for intervention*, New York, London: The Guilford Press.
- Schweinhart, L. J., Barnes, H. V. et Weikart, D. P. (1993). *Significant Benefits: The High/Scope Perry pre-school Study through Age 27*. Ypsilanti, Michigan : The High/Scope Press.
- Statistique Canada. (2010). *Revue chronologique de la population active* (tableau 217). Ottawa : Statistique Canada, 2011 (no. de cat. 71F0004XVB). Récupéré de : http://www4.rhdcc.gc.ca/.3nd.3c.1t.4r@-fra.jsp?iid=13#M_2
- Tafari, É., Souchet, L. (2001). Changement d'attitude et dynamique représentationnelle. Dans Moliner, P., *La dynamique des représentations sociales* (p. 59-88), Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Thériault, C. (2011). *Les conflits chez les enfants: Programme d'intervention pour favoriser l'acquisition de l'autonomie*. Montréal : Les éditions Quebecor.
- Van Der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles: DeBoeck Université.
- Van Der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Vayer, P. (1993). *Le principe d'autonomie et l'éducation*. Paris : Éditions sociales françaises.

APPENDICE A

LETTRES DE RECRUTEMENT



LETTRE DE RECRUTEMENT

À l'attention de la Direction des CPE

Objet: Participation à une étude portant sur: « Les représentations d'éducatrices en services de garde à l'égard du développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans et de leur style d'intervention adopté au quotidien ».

Bonjour,

Dans le cadre de mes études de maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal, je mène une recherche sur les représentations d'éducatrices en services de garde à l'égard de l'autonomie de l'enfant de deux ans et de leur style d'intervention adopté au quotidien.

Le but de ma recherche est d'étudier les représentations d'éducatrices en services de garde concernant l'enfant de deux ans et de son autonomie afin de mieux comprendre leurs interventions liées au soutien à leur développement. Pour réaliser ce projet, je sollicite votre collaboration pour le recrutement des éducatrices travaillant auprès des enfants de deux ans dans votre centre de la petite enfance. Il est important que les éducatrices soient formées et ayant une expérience entre deux et neuf ans auprès des

enfants de deux ans pour assurer une bonne qualité de la recherche. La recherche n'impliquera ni la direction, ni les enfants, ni les parents qui fréquentent le centre.

Si vous acceptez de collaborer à la recherche, je vous prie de remettre aux éducatrices de votre centre de la petite enfance la lettre ci-jointe (INFORMATION DESTINÉE AUX ÉDUCATRICES). La collaboration et la participation des éducatrices consistent à me rencontrer pour une rencontre d'entretien allant d'une heure à une heure trente sur leurs représentations à l'égard de l'autonomie de l'enfant de deux ans. La confidentialité de tous les renseignements recueillis et de tous propos discutés lors de l'entretien sera respectée.

Je vous contacterai dans les jours qui suivent pour prendre contact avec les éducatrices disposées à participer à l'étude. Pour tous renseignements complémentaires, vous pouvez me contacter au : (514)400 000 ou par courriel : jules.darline@courrier.uqam.ca



LETTRE DE RECRUTEMENT

À l'attention de l'éducatrice à la petite enfance

Objet: Participation à une étude portant sur: « Les représentations d'éducatrices en services de garde à l'égard du développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans et de leur style d'intervention adopté au quotidien ».

Bonjour,

Dans le cadre de mes études en maîtrise en éducation au sein de l'Université du Québec à Montréal, je mène une recherche sur les représentations d'éducatrices en services de garde à l'égard de l'autonomie de l'enfant de deux ans et de leur style d'intervention adopté au quotidien.

Le but de ma recherche est d'étudier les représentations d'éducatrices en services de garde concernant l'enfant de deux ans et de son autonomie afin de mieux comprendre leurs interventions liées au soutien à leur développement.

Ainsi, j'ai prévu d'interviewer des éducatrices formées, dans plusieurs centres de la petite enfance à Laval. J'aurais donc besoin de connaître votre point de vue et vos expériences pour mener à terme ma recherche. Si vous êtes intéressées à partager votre réflexion sur le développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans et que vous êtes d'accord de participer à cette recherche, vous aurez un entretien d'une heure, prévu pour les mois de mai au mois de juillet 2012, à un endroit et à une heure convenable pour tous.

Avant le début de chaque entretien, je répondrai à vos questions sur la recherche. Au cours de l'entretien, vos réponses seront enregistrées afin de ne pas déformer vos propos lors de l'analyse des données. Par ailleurs, tous les renseignements recueillis pendant cette étude seront traités de façon confidentielle. Les bandes magnétiques des enregistrements seront détruites à la fin de cette recherche.

Si vous acceptez de participer à l'étude, vous pouvez me contacter au : (514)-400 0000 ou par courriel : jules.darline@courrier.uqam.ca pour des renseignements complémentaires et pour signer le formulaire de consentement.

APPENDICE B

FORMULAIRES DE CONSENTEMENT



B.1 FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

« Les représentations d'éducatrices en services de garde à l'égard du développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans et de leur style d'intervention adopté au quotidien »

Darline Jules
Maîtrise en éducation
jules.darline@courricr.uqam.ca
(514)-400 0000

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invité(e) à prendre part à ce projet visant à répondre à la question suivante : comment les enfants de deux ans sont-ils perçus et soutenus dans leur besoin d'autonomie par les éducatrices en milieu de garde? Plus spécifiquement, il s'agira 1) d'identifier les représentations sociales d'éducatrices en services de garde concernant les enfants de deux ans et le développement de leur autonomie; 2) comprendre les interventions utilisées par les éducatrices pour soutenir le développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Nathalie Bigras et de Gilles Catin, professeurs du département de la Faculté des sciences de l'éducation. Ils peuvent être joints au 514-987-3000, poste 3166 ou par courriel à l'adresse : bigras.nathalie@uqam.ca, cantin.gilles@uqam.ca

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT

Votre participation consiste à donner un entretien individuel au cours duquel il vous sera demandé de donner vos points de vue reliés aux objectifs de recherche mentionné ci-haut. Cet entretien est enregistré numériquement avec votre permission et prendra environ 1 heure de votre temps. Le lieu et l'heure de l'entretien sont à convenir avec le responsable du projet. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier.

AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension des représentations sociales des éducatrices à l'égard de l'enfant de deux ans. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette rencontre. Vous devez cependant prendre conscience que certaines questions pourraient raviver des émotions désagréables liées à une expérience de recherche que vous avez peut-être mal vécue. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation. Il est de la responsabilité du chercheur de suspendre ou de mettre fin à l'entretien s'il estime que votre bien-être est menacé.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entretien sont confidentiels et que seuls, le responsable du projet, Darline Jules et ses directeurs de recherche, Nathalie Bigras et de Gilles Cantin, auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (enregistrement numérique et transcription codée) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par moi étant le responsable du projet pour la durée totale du projet. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après les dernières publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement. Un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter le responsable du projet par courriel jules.darline@courrier.uqam.ca et au numéro (514)-400 0000 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec le directeur de recherche Nathalie Bigras au numéro (514) 987-3000 #3166 et de Gilles Cantin des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée aux directeurs de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 # 1646 ou par courriel à : (savard.jossee@uqam.ca).

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

SIGNATURES :

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que Darline Jules, étant le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

Signature du participant :

Date :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du responsable du projet :

Date :

Copie de l'étudiant chercheur



B.2 FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

« Les représentations d'éducatrices en services de garde à l'égard du développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans et de leur style d'intervention adopté au quotidien »

Darline Jules
Maîtrise en éducation
jules.darline@courrier.uqam.ca
(514)-400 0000

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invité(e) à prendre part à ce projet visant à répondre à la question suivante : comment les enfants de deux ans sont-ils perçus et soutenus dans leur besoin d'autonomie par les éducatrices en milieu de garde ? Plus spécifiquement, il s'agira 1) d'identifier les représentations sociales d'éducatrices en services de garde concernant les enfants de deux ans et le développement de leur autonomie; 2) comprendre les interventions utilisées par les éducatrices pour soutenir le développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Nathalie Bigras et de Gilles Catin, professeurs du département de la Faculté des sciences de l'éducation. Ils peuvent être joints au 514-987-3000, poste 3166 ou par courriel à l'adresse : bigras.nathalie@uqam.ca, cantin.gilles@uqam.ca

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT

Votre participation consiste à donner un entretien individuel au cours duquel il vous sera demandé de donner vos points de vue reliés aux objectifs de recherche mentionné ci-haut. Cet entretien est enregistré numériquement avec votre permission et prendra environ 1 heure de votre temps. Le lieu et l'heure de l'entretien sont à convenir avec le responsable du projet. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier.

AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension des représentations sociales des éducatrices à l'égard de l'enfant de deux ans. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette rencontre. Vous devez cependant prendre conscience que certaines questions pourraient raviver des émotions désagréables liées à une expérience de recherche que vous avez peut-être mal vécue. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez

embarrassante sans avoir à vous justifier. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation. Il est de la responsabilité du chercheur de suspendre ou de mettre fin à l'entretien s'il estime que votre bien-être est menacé.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entretien sont confidentiels et que seuls, le responsable du projet, Darline Jules et ses directeurs de recherche, Nathalie Bigras et de Gilles Cantin, auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (enregistrement numérique et transcription codée) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par moi étant le responsable du projet pour la durée totale du projet. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après les dernières publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement. Un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter le responsable du projet par courriel jules.darline@courrier.uqam.ca, et au numéro (514)-400 0000 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec le directeur de recherche Nathalie Bigras au numéro (514) 987-3000 #3166 et de Gilles Cantin des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée aux directeurs de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 # 1646 ou par courriel à : savard.josee@uqam.ca.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

SIGNATURES :

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que Darline Jules, étant le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

Signature du participant :

Date :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du responsable du projet :

Date :

Copie du participant

APPENDICE C

GUIDE DE L'ENTRETIEN INDIVIDUEL SEMI-DIRIGÉ

Guide de l'entretien individuel semi-dirigé

Représentations des éducatrices à l'égard du développement d'autonomie de l'enfant de deux ans et de leur style d'intervention.

Avant de débiter l'entretien

- ☐ Introduire la participante dans l'ambiance de la recherche et de l'entretien (présenter les objectifs, le caractère de l'entretien (semi-dirigé))
- ☐ Expliquer à nouveau les modalités de l'entretien : la durée, l'utilisation de l'enregistreuse et de la prise de note, la confidentialité et autres considérations éthiques
- ☐ Rappeler qu'à tout moment, la participante peut mettre fin à l'entretien ou suspendre l'enregistrement
- ☐ Répondre aux questions formulées par la participante.

Question de départ :

Pour débiter, j'aimerais que vous me parliez un peu de vous-même en me disant votre nom, votre âge, votre expérience de travail.

Perception des éducatrices à l'égard de l'enfant de deux ans

(Représentations des éducatrices à l'égard de l'enfant de deux ans)

- 1- Quand vous pensez à un enfant de deux ans, qu'est-ce qui vous vient à l'esprit? (L'intervieweur note les mots ensuite leur demande de les classer par ordre d'importance; le plus important étant numéroté 1, le suivant 2, etc.)
- 2- Parlez-moi de vos sentiments, de vos appréhensions à l'égard de ce groupe d'âge?
- 3- En tant qu'éducatrice d'un groupe de deux ans, en quoi pensez-vous être différente des autres éducatrices?
- 4- Est-ce votre choix de travailler auprès du groupe de deux ans?
- 5- Comment vivez-vous le travail auprès d'un groupe d'enfant de deux ans?
Vous sentez-vous dépassé par les exigences du travail auprès d'un groupe d'enfant de deux ans?

Perception des éducatrices à l'égard de l'autonomie

(Représentations des éducatrices à l'égard de l'autonomie de l'enfant de deux ans)

- 1- Qu'est-ce que l'autonomie de l'enfant de deux ans pour vous?
- 2- Dans quels moments êtes-vous portés à travailler l'autonomie de l'enfant de deux ans? Des exemples...
- 3- Comment accompagnez-vous l'enfant de deux ans dans le développement son autonomie? Des exemples...

Différentes façons d'intervenir auprès des enfants de deux ans

(Représentations des éducatrices à l'égard de leur type d'intervention préconisé dans le développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans).
Explication des styles d'interventions (permissif, directif, démocratique) à l'éducatrice interviewée pour assurer une compréhension uniforme.

- 1- Vous arrive-t-il d'être permissive dans vos interventions? Pourquoi et dans quel contexte? (Quelle est la dernière situation où vous avez utilisé ce style d'intervention?)
- 2- Vous arrive-t-il d'être directive dans vos interventions? Pourquoi et dans quel contexte? (Quelle est la dernière situation où vous avez utilisé ce style d'intervention?)
- 3- Vous arrive-t-il d'être démocratique dans vos interventions? Pourquoi et dans quel contexte? (Quelle est la dernière situation où vous avez utilisé ce style d'intervention?)
- 4- Lequel des styles interventions utilisez-vous le plus fréquemment? Le moins fréquemment? Justifiez-vous?
- 5- Selon vous lequel des styles d'intervention convient le mieux à répondre aux besoins du développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans? Pourquoi?
- 6- Racontez-moi une intervention réussie dont vous êtes fière?
- 7- Racontez-moi une situation tendue et les interventions utilisées pour réaliser cette situation?

Pour terminer l'entretien

- ☐ Demander si la participante a quelque chose à ajouter ;
- ☐ Demander comment il, elle s'est sentie durant l'entretien, il, elle a trouvé les questions abordées pertinentes ;
- ☐ Préciser qu'on va la rappeler dans quelques mois pour valider le contenu de l'entretien dans un entretien de groupe.

APPENDICE D

GRILLE DE CODIFICATION

GRILLE DE CODIFICATION

| Catégories | Sous – catégories | Code | Description | Exemples |
|-----------------|--|---|--|---|
| Représentations | | Différents points de vue de l'éducatrice sur l'enfant de deux ans en service de garde | | |
| | Premiers mots | Premiers mots | Termes évoqués par les éducatrices pour caractériser les enfants de deux ans | Spontanéité, Affirmation, Confrontation, Effet de groupe, Drôle, Insécure, dépendant, Curiosité, mignon, Bouteille, Petit, Couche, Amour, Autonomie, Sourire, Attachement, Apprentissage, Propreté, |
| | | | Commentaire de l'éducatrice sur l'attitude ou comportement du parent vis-à-vis de son enfant de deux ans | |
| | Appréhensions des éducatrices | Commentaires selon lesquels l'éducatrice se représente différentes perceptions en lien avec le travail auprès d'un groupe d'enfants de deux ans | | |
| | | Appréhensions-sentiments | Sentiments nommés par rapport à son travail | C'est un groupe que j'aime beaucoup; |
| | | Appréhension-exigences | Exigences du travail auprès des enfants de 2 ans | Connaitre beaucoup ce groupe d'âge; Travail exigeant; « ... c'est sur que c'est difficile un peu ils veulent décider en même temps ils ne sont pas outillés pour » |
| | | Appréhension-choix | choix volontaire de l'éducatrice de travailler auprès de l'enfant de deux ans | oui ou non |
| | | Appréhension positive | Commentaire où l'éducatrice témoigne son appréciation à l'égard de ce groupe d'âge | C'est un âge super intéressant; |
| | | Appréhension négative | Commentaire où l'éducatrice se plaint ou déplore ce groupe d'âge | C'est difficile un peu |
| | | Appréhension qualité | Commentaire de l'éducatrice sur les qualités nécessaires pour travailler avec le groupe de deux ans | «...Je pense que c'est quelque chose que j'ai, être patiente, la douceur, c'est bon pour être avec eux autres ». |
| | | Appréhension moment | Commentaire de l'éducatrice sur les différents moments où elle est portée à travailler l'autonomie de l'enfant de deux ans | «...on va travailler l'autonomie quand c'est la propreté ». |
| | | Perception des parents par les éducatrices | Commentaire de l'éducatrice sur l'attitude ou comportement du parent vis-à-vis de son enfant de deux ans | Le parent le garde bébé |
| | Caractéristiques du développement de l'enfant de deux ans évoquées par les éducatrices | Identification par les éducatrices des caractéristiques reliées au développement de l'enfant de deux ans | | |

| Catégories | Sous – catégories | Code | Description | Exemples |
|--|--|--|--|--|
| | | Dimension physique et motrice | Caractéristiques reliées au développement physique et moteur de l'enfant de deux ans | S'assoit, se lève, marche, bouge, grimpe, court, s'habille ou va à la toilette seul |
| | | Dimension affective | Caractéristiques reliées au développement affectif de l'enfant de deux ans | Satisfaction de son besoin de sécurité; Sentiment de confiance |
| | | Dimension langagière | Caractéristiques reliées au développement langagier de l'enfant de deux ans | Fait des phrases de 2 à 3 mots « jouer avec autos » Exprime son besoin d'uriner « veux faire pipi » |
| | | Dimension cognitive | Caractéristiques reliées au développement cognitif de l'enfant de deux ans | Explore les propriétés physiques des objets ; Développe sa capacité à classifier des objets |
| | | Dimension sociale et morale | Caractéristiques reliées au développement social et moral de l'enfant de deux ans | Intérêt pour ses pairs; Imite les autres Conscience de ce qu'il convient de faire ou de ne pas faire (non approprié pour l'enfant de deux ans) |
| | Autonomie de l'enfant de deux ans | Identification de situations où l'enfant de deux ans peut faire preuve d'autonomie | | |
| | | Autonomie physique et motrice | Capacité d'effectuer les mouvements nécessaires pour accomplir seul des actions Thériault (2008) | Conduit un tricycle ; s'habille tout seul, se lave les mains |
| | | Autonomie morale | Capacité de distinguer le bien du mal et d'agir en connaissant les conséquences de ses actions Thériault (2008) | Non approprié pour l'enfant de deux ans |
| | | Autonomie sociale | Capacité d'utiliser ses compétences sociales pour établir des relations saines avec son entourage Thériault (2008) | Attends son tour Fais des compromis |
| | | Autonomie affective | Capacité de reconnaître ses émotions et de les gérer pour établir des relations saines avec son entourage Thériault (2008) | Capable de dire : « je suis fâché » |
| | | Autonomie cognitive | Capacité d'utiliser son potentiel cognitif pour réfléchir par lui-même Thériault (2008) | Pose des questions sur ses découvertes |
| Types de difficultés rencontrées dans le soutien à l'autonomie de l'enfant | Identification de difficultés dans le soutien à l'autonomie évoquées par les éducatrices | | | |
| | | Difficultés milieu | Difficultés évoquées par l'éducatrice résultant de la situation du travail | Rigidité de l'horaire; Ratio; Manque de temps de qualité |

| Catégories | Sous – catégories | Code | Description | Exemples |
|--|--|---|---|---|
| | | Difficultés éducatrices | Difficultés évoquées par l'éducatrice qui correspondent à des caractéristiques propres à elle-même | Âge : « je donne ce que je suis capable moi, mais un autre petit jeune, j'ai quand même soixante et deux ans, mais un petit jeune de 25 ans va donner plus... » |
| | | Difficultés 2 ans | Difficultés évoquées par l'éducatrice qui correspondent à des caractéristiques de l'enfant de deux ans | L'enfant de deux est entêté, il ne cède pas facile et a de la difficulté à se contrôler |
| | | Difficultés consignes | Difficultés évoquées par l'éducatrice à donner des consignes claires et précises à l'enfant de deux ans | Ne pas savoir comment expliquer avec des mots simples le comportement attendu de l'enfant de deux ans |
| | | Difficulté collaboration parent | Difficultés évoquées par l'éducatrice résultant de la collaboration du parent vis-à-vis de l'apprentissage de l'autonomie de son enfant | Désintéressement du parent à poursuivre à la maison l'apprentissage de l'autonomie de son enfant : Il est encore petit |
| | | Autres difficultés | Tout autre type de difficultés ne correspondant pas aux catégories précédentes | |
| Soutien de l'autonomie de l'enfant de deux ans | Pratiques éducatives de l'éducatrice pour soutenir l'enfant de deux ans dans le développement de son autonomie | | | |
| | Attitudes éducatives | Description des attitudes éducatives utilisées par les éducatrices auprès des enfants de deux ans | | |
| | | Attitude empathique | Reconnait et accepte les sentiments de l'enfant | « Je pense que tu es fâché » |
| | | Attitude acceptante | Démontre une considération positive des besoins de l'enfant de deux ans | « Tu ne veux pas écouter l'histoire, tu peux aller prendre un casse-tête et nous attendre... » |
| | | Attitude congruente | Reconnait ses sentiments à l'égard de l'enfant | « Ils sont encore jeunes pour être sévère avec eux, même quand il y a beaucoup de choses qu'on doit travailler avec eux. » |
| | | Observation | Recueille des informations sur l'enfant de deux ans | Grille d'observation, journal de bord |
| | | Valorise l'autonomie | Souligne verbalement les démonstrations d'autonomie de l'enfant | Bravo Jérémie, tu as réussi à enfiler tes chaussures tout seul! |
| | | Apprentissage | L'enfant contribue à son processus d'apprentissage à l'autonomie | Support visuel de l'habillage « Jean, suis les étapes ici pour t'habiller » |

| Catégorics | Sous – catégories | Code | Description | Exemples |
|--------------------------------|---|---|---|---|
| | | Sensibilisation parent | Sensibilise le parent pour favoriser la continuité d'une intervention faite dans le service de garde auprès de l'enfant à la maison | Mentionne au parent l'importance de sa responsabilité auprès de l'enfant |
| | | Collaboration parent | Collabore avec le parent pour savoir où l'enfant est dans son développement d'autonomie | Fait part au parent de son observation sur l'enfant |
| Styles d'interventions évoqués | Description du style d'intervention adopté par les éducatrices auprès des enfants de deux ans | | | |
| | Permissive | L'éducatrice laisse l'enfant faire ce qu'il veut, l'horaire est souple, le jeu est la principale activité de la journée. Elle intervient que s'il le demande ou pour rétablir l'ordre (Accueillir la petite enfance, 2007, p. 37) | | |
| | | Permissive, oui ou non | Style d'intervention adopté par l'éducatrice | Oui ou non |
| | | Permissive, exemple | Exemple d'une intervention permissive rapportée par l'éducatrice | « Normalement j'utilise des débarbouillettes dans le début de l'année, c'est moi qui vais leur laver les mains pis tout, bon un matin il y en a un qui veut le faire lui-même tout simplement je peux lui suggérer est-ce que tu veux la débarbouillette toi tout seul que toi tu t'en occupes, moi après je peux vérifier ou tout simplement que lui il va au lavabo se laver les mains tout seul ». |
| | | Permissive, mauvais exemple | Exemple qui ne convient pas à la définition | |
| | Autoritaire | L'éducatrice contrôle les activités, l'horaire et l'organisation du local. Elle montre aux enfants la marche à suivre en fonction des objectifs fixés. (Accueillir la petite enfance, 2007, p. 37) | | |
| | | Autoritaire, oui ou non | Style d'intervention adopté par l'éducatrice | Oui ou non |
| | | Autoritaire, exemple | Exemple d'une intervention autoritaire rapportée par l'éducatrice, | « mettons, si il en a un qui va se sauver je vais aller le chercher, lui dire non qui n'y en a pas question, lui expliquer, regarde on ne sort pas du local sans m'avertir ». |
| | | Autoritaire, mauvais exemple | Exemple qui ne convient pas à la définition | |
| | Démocratique | L'éducatrice et l'enfant partagent le pouvoir. Elle procure à l'enfant un équilibre entre leur désir de liberté et leur besoin de sécurité (Accueillir la petite enfance, 2007, p. 37) | | |
| | | Démocratique, oui ou non | Style d'intervention adopté par l'éducatrice | Oui ou non |
| | | Démocratique, exemple | Exemple d'une intervention démocratique rapportée par l'éducatrice | « Dehors, cela peut être tout simplement on décide, de faire telle activité et lui il décide de faire autre chose, il n'y a pas de problème avec cela. » |
| | | Démocratique, mauvais exemple | Exemple qui ne convient pas à la définition | |

| Catégories | Sous – catégories | Code | Description | Exemples |
|--------------------------------|---|--|---|--|
| Intervention réussie | | | | |
| | Nature de la situation | Réussite-nature | Aperçu de la nature de la situation qui a donné lieu à l'intervention évoquée | Conflit pour la sieste Enfant qui réagissait à la nouveauté |
| | Intervention de l'éducatrice | Réussite-intervention | Description des actions, des interactions de l'éducatrice | |
| | Style d'intervention préconisé | | | |
| | | Réussite-style-permissif | Choix par l'éducatrice d'une intervention se rapportant au style permissif | |
| | | Réussite-style-démocratique | Choix par l'éducatrice d'une intervention se rapportant au style démocratique | |
| | | Réussite-style-directif | Choix par l'éducatrice d'une intervention se rapportant au style directif/autoritaire | |
| Tensions | Nature de la situation | Tension-nature | Aperçu du type de situation où l'éducatrice indique avoir vécu des tensions | Sieste difficile Parent refusant de communiquer |
| | Intervention de l'éducatrice | Tension-intervention | Description des actions, des interactions de l'éducatrice | |
| | Style d'intervention préconisé | | | |
| | | Tension-style-permissif | Choix par l'éducatrice d'une intervention se rapportant au style permissif | |
| | | Tension-style-démocratique | Choix par l'éducatrice d'une intervention se rapportant au style démocratique | |
| | | Tension-style-directif | Choix par l'éducatrice d'une intervention se rapportant au style directif/autoritaire | |
| Code ouvert | | Code ouvert | Toutes autres informations jugées intéressantes qui n'ont pas été spécifiées | |
| Effets du style d'intervention | Identification des impacts possibles liés au style d'intervention utilisée par l'éducatrice | | | |
| | Impacts sur l'enfant | Identification des impacts possibles liés au style d'intervention utilisée par l'éducatrice sur l'enfant | | |
| | | Sécurise l'enfant | Occasionne un sentiment de sécurité à l'enfant | ...contribue à la sécurité de l'enfant de deux ans |
| | | Bien-être de l'enfant | Adapté au développement d'autonomie de l'enfant de deux ans | Exprime ses besoins et ses limites |

| Catégories | Sous – catégories | Code | Description | Exemples |
|------------|--------------------------|--|---|--|
| | | Satisfaction de l'enfant | Éveille un sentiment de satisfaction personnelle, un sentiment de réussite | Regarde « je mets mes chaussures tout seul » |
| | Impacts sur l'éducatrice | Identification des impacts possibles sur l'éducatrice et son travail | | |
| | | Considération pour l'enfant | Contribue à une meilleure connaissance et compréhension de l'enfant de deux ans | Développe des stratégies efficaces |
| | | Reconnaissance professionnelle | Contribue à une meilleure reconnaissance professionnelle | Se questionne sur ses interventions (pratiques); ... contribue à la cohérence dans les interventions et à l'amélioration de la qualité des services offerts à l'enfant de deux ans. |

APPENDICE E

GUIDE DE L'ENTRETIEN DE GROUPE SEMI-DIRIGÉ

GUIDE DE L'ENTRETIEN DE GROUPE SEMI-DIRIGÉ

Avant de débiter l'entretien

- ☐ Introduire les participantes dans l'ambiance de la recherche et de l'entretien (présenter les objectifs, le caractère de l'entretien (groupe). (Important de rappeler que l'on ne recherche pas un consensus, les éducatrices n'ont pas à être en accord...On souhaite entendre la diversité des points de vue...)
- ☐ Expliquer à nouveau les modalités de l'entretien : la durée, l'utilisation de l'enregistreuse et de la prise de note, la confidentialité et autres considérations éthiques
- ☐ Rappeler qu'à tout moment, les participantes peuvent mettre fin à l'entretien ou suspendre l'enregistrement
- ☐ Répondre aux questions formulées par les participantes.

Question de départ :

Pour débiter, j'aimerais vous rappeler, dans le but de respecter la confidentialité, de pas ne citer ni vos noms ni le nom de votre CPE.

1- Lors de l'entretien individuel, les dix éducatrices interrogées évoquent des éléments d'autonomie sur le plan affectif, langagière, physique et moteur, cognitif, et social. Selon vous, pourquoi le physique ressort-il autant?

En observant cette Figure, remarquons que sur le plan affectif il y a peu d'éléments (n=2), aussi sur le plan social une seule évoque un élément sur la capacité de jouer avec les autres. Comment pouvez-vous expliquer cela?

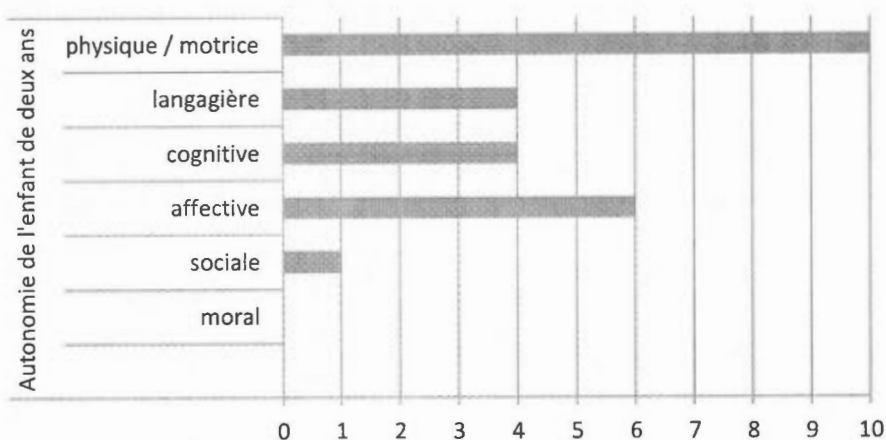


Figure 4.4— Autonomie de l'enfant de deux ans

2- Cette Figure résume les difficultés rencontrées à travailler l'autonomie de l'enfant de deux ans. Qu'en pensez-vous?

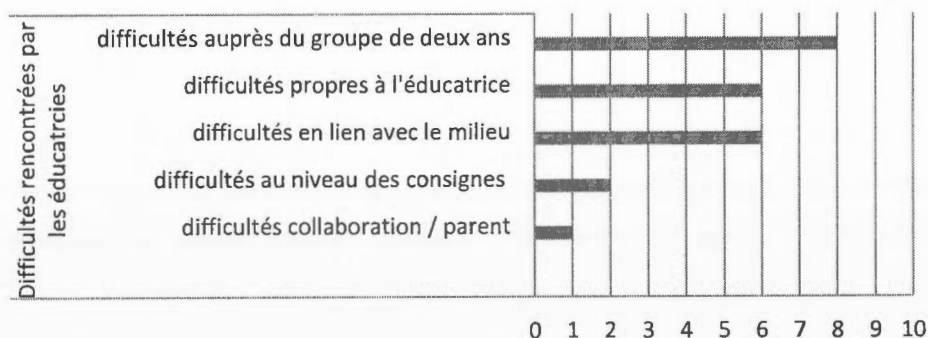


Figure 4.3 – Fréquence des principales difficultés évoquées par les éducatrices

3- Vous travaillez depuis deux mois avec un groupe d'enfants de deux ans. Vous rassemblez votre groupe pour le moment de l'histoire. Après deux minutes, deux des enfants se mettent à discuter, à se retourner la tête. Comment intervenez-vous?

Pourquoi choisissez-vous cette intervention plutôt qu'une autre?

Après avoir utilisé l'intervention (renommer leur intervention) les deux enfants se lèvent et vont prendre des blocs...) Comment intervenez-vous?

4- Parfois il n'est pas facile de déterminer si on est dans un style ou dans un autre, dans l'exemple suivant, une éducatrice de deux ans utilise au début de l'année des débarbouillettes pour laver les mains des enfants ; un matin il y en a un qui veut le faire lui-même tout simplement, l'éducatrice dit à l'enfant « est-ce que tu veux la débarbouillette toi, tout seul et que tu t'en occupes ou veux-tu aller au lavabo te laver les mains tout seul? »

Selon vous est-ce démocratique ou laisser-aller (permissif)?

Qu'est-ce qui vous amène à dire cela?

5- Lors des entretiens individuels, sept éducatrices sur dix interrogées disent que le style démocratique convient le mieux pour soutenir l'enfant de deux ans dans le développement de son autonomie, comme le préconise le programme éducatif.

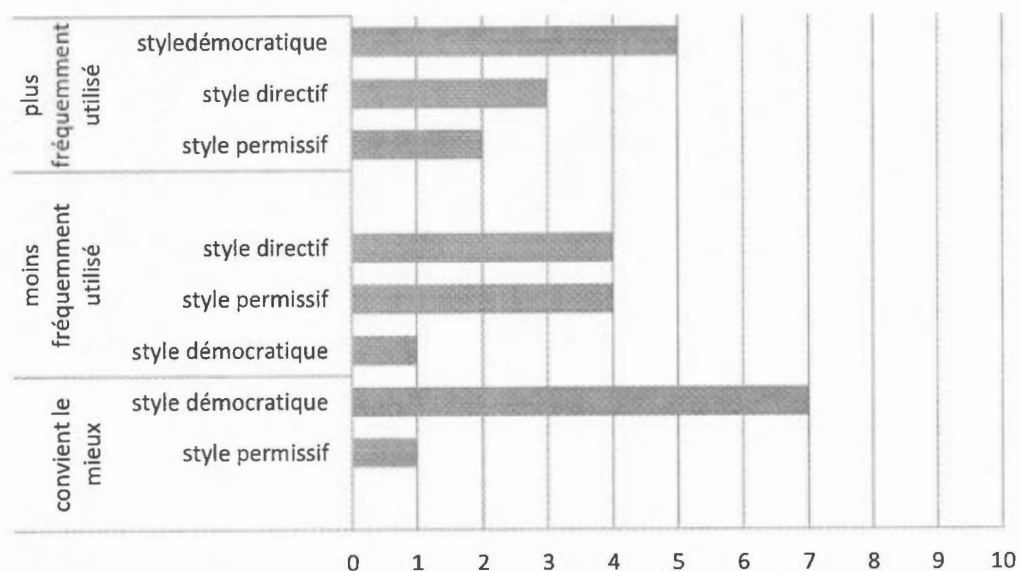


Figure 4.6— Fréquence des interventions des éducatrices

Par contre, parmi les interventions réussies des éducatrices, dont elles sont fières, huit sur dix rapportent une intervention de style directif, et parmi les interventions utilisées pour régler des situations tendues, huit sur dix utilisent le style d'intervention directif.

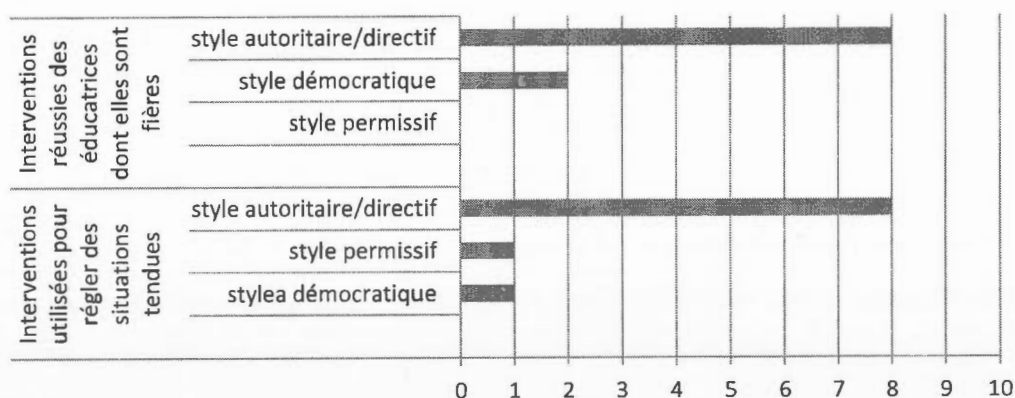


Figure 4.7— principales interventions des éducatrices

Donc, quand on leur demande de rapporter une intervention réussie ou encore l'intervention préconisée lorsqu'une situation est tendue, huit sur dix éducatrices identifient spontanément des interventions qui ne sont pas démocratiques. Comment expliquez-vous cela?

Pourquoi les interventions démocratiques ne sont-elles pas celles dont on est fières?

Pourquoi les interventions démocratiques ne sont-elles pas celles que l'on utilise lorsqu'il y a une situation tendue?

6- Que proposez-vous pour améliorer vos styles d'interventions pour soutenir le développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans en service de garde?

7- Avez-vous d'autres points que vous aimeriez aborder sur la question du soutien au développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans? Sur le travail de l'éducatrice avec les enfants de deux ans?

Pour terminer l'entretien

- ☐ Remercier les participantes

APPENDICE F

GRILLE DE CODIFICATION DE L'ENTRETIEN DE GROUPE SEMI-DIRIGÉ

GRILLE DE CODIFICATION DE L'ENTRETIEN DE GROUPE SEMI-DIRIGÉ

| Catégories | Sous - catégories | Code | Description | Exemples |
|--|--|--|---|--|
| | Autonomie de l'enfant de deux ans | Identification de situations où l'enfant de deux ans peut faire preuve d'autonomie | | |
| | | Autonomie physique et motrice : description | Commentaires de l'éducatrice indiquant que l'autonomie de l'enfant de deux ans se situe avant tout sur le plan physique et moteur | « Tout passe par leur corps » « Il expérimente par son corps » « Il passe de motricité globale à la motricité fine » « Le côté physique, ça prend toute la place » |
| | | Autonomie physique et motrice : effet sur l'enfant | Commentaires de l'éducatrice sur l'effet de l'autonomie physique | « Ils s'en rendent compte qu'ils ont un certain pouvoir à ce niveau » « Il exprime du pouvoir » |
| | | Autonomie dans les autres aspects du développement global | Commentaire de l'éducatrice sur d'autres aspects de l'autonomie (langage, etc.) | « La façon dont ils vont parler va changer » |
| Types de difficultés rencontrées dans le soutien à l'autonomie de l'enfant | Identification de difficultés dans le soutien à l'autonomie évoquées par les éducatrices | | | |
| | Difficultés invariables | Difficultés qui ne changent pas d'une année à d'autres | | |
| | | Difficultés milieu | Difficultés évoquées par l'éducatrice résultant de la situation du travail | Rigidité de l'horaire; Ratio; Manque de temps de qualité |
| | | Difficultés éducatrice | Difficultés évoquées par l'éducatrice qui correspondent à des caractéristiques propres à elle-même | « Cc qui est difficile encore, c'est de teinter la personnalité de chacun » |
| | | Difficultés 2 ans | Difficultés évoquées par l'éducatrice qui correspondent à des caractéristiques de l'enfant de deux ans | « C'est demandant physiquement, mentalement et auditivement » « C'est exigeant avec la propreté, l'habillage et toutes les routines » « J'en ai une qui mord, quand elle croque, il n'y a rien à faire » |

| Catégories | Sous - catégories | Code | Description | Exemples |
|---------------------------------------|--|--|---|---|
| | | Difficultés parent | Difficultés évoquées par l'éducatrice résultant de la méconnaissance du parent vis-à-vis de l'apprentissage de l'autonomie de son enfant | «Ce qui est exigeant aussi, c'est faire comprendre au parent que l'enfant est capable, je passe des messages subliminaires : aujourd'hui, j'étais capable de mettre mes bottes ; les parents ont-ils compris ce que cela veut dire » |
| | Difficultés variables | Difficultés qui changent d'une année à une autre selon le groupe d'enfants de deux ans | | |
| | | Groupes plus difficiles | Difficultés évoquées par l'éducatrice en lien avec leurs vécus avec un groupe d'une année à une autre | « L'année dernière, je me suis dépassée, je me suis dépensée, je me suis éreintée à courir après eux autres, les rassembler, j'étais vraiment à bout » « L'année passée, j'avais des enfants très : non, non, non, je ne veux pas, je ne veux pas ; cette année, ce sont des enfants quand je leur dis de faire quelque chose, ils le font » « L'année passée, j'avais des enfants qui avaient de drôles d'idées, bavards, curieux, expérimentateurs, cette année ils sont obéissants, ils écoutent » |
| | | Attribution externe | Difficultés qui résultent de l'enfant | « Je n'ai pas les problèmes de l'année passée, ce n'est pas les mêmes enfants... » |
| Styles d'interventions évoqués | Description du style d'intervention adopté par les éducatrices auprès des enfants de deux ans | | | |
| | Permissive | L'éducatrice laisse l'enfant faire ce qu'il veut, l'horaire est souple, le jeu est la principale activité de la journée. Elle intervient que s'il le demande ou pour rétablir l'ordre (Accueillir la petite enfance, 2007, p. 37) | | |
| | | Permissive, exemple | Exemple du style d'intervention que se représente l'éducatrice | « Mes enfants ne sont pas obligés de laisser leurs toutous au vestiaire, ils ont le droit de l'apporter, je suis permissive » |
| | | Justification | L'éducatrice justifie le style d'intervention auquel elle croit correspondre | « Lors de l'histoire, je laisse un enfant aller jouer, cela ne me dérange pas. Je ne vais pas les empêcher d'aller jouer. Je suis permissive et c'est comme ça, je ne peux m'empêcher d'être comme ça » |
| | Autoritaire | L'éducatrice contrôle les activités, l'horaire et l'organisation du local. Elle montre aux enfants la marche à suivre en fonction des objectifs fixés (Accueillir la petite enfance, 2007, p. 37). | | |
| | | Autoritaire, exemple | Exemple du style d'intervention que se représente l'éducatrice | « Avec chaque enfant, on s'y prend différemment, chaque enfant a une personnalité. Je suis directive mais je ne suis pas une marâtre pour autant » |

| Catégories | Sous - catégories | Code | Description | Exemples |
|------------|-------------------------------------|--|--|---|
| | | Justification | L'éducatrice justifie le style d'intervention auquel elle croit correspondre | <p>« Lors de l'histoire, il dérange catégoriquement les autres, il me tape sur les nerfs, je l'envoie sur son matelas »</p> <p>« Par peur qu'il dérange l'ensemble du groupe, c'est le temps de l'histoire c'est l'histoire, il faut qu'il apprenne que c'est le temps pour ça. Pour moi c'est très clair, on passe de ça à ça et c'est comme ça ».</p> <p>« Si un enfant se lève et se met à jouer, les autres vont faire pareil, là, je viens de perdre complètement le contrôle et mon histoire vient de prendre le bord »</p> |
| | Démocratique | L'éducatrice et l'enfant partagent le pouvoir. Elle procure à l'enfant un équilibre entre leur désir de liberté et leur besoin de sécurité (Accueillir la petite enfance, 2007, p. 37) | | |
| | | Démocratique, exemple | Exemple su style d'intervention que se représente l'éducatrice | « Je leur demande si ils veulent écouter l'histoire, sinon, tu peux aller sur ton matelas parce que je ne veux pas que tu déranges les autres. Je leur donne toujours le choix de rester ou d'aller sur leur matelas » |
| | | Justification | L'éducatrice justifie le style d'intervention auquel elle croit correspondre | « Un enfant qui se lève pour aller jouer dans un coin tranquille, lors de l'histoire, ne me dérange pas et ne dérange pas le groupe. Jusqu'à présent c'est comme ça » |
| | Confusion des styles d'intervention | Style d'intervention qu'utilise l'éducatrice dans son quotidien, mais qui est autre de ce qu'elle se représente | | |
| | | Permissive : mauvais exemple | Exemple évoqué par l'éducatrice qui se représente le style d'intervention permissif | « Un enfant qui se lève au moment de l'histoire peut aller prendre un jouet et jouer tranquillement de son côté. Cela ne me dérange pas et ne dérange pas le groupe. Je suis permissive et ça fonctionne comme ça. » |
| | | Démocratique : mauvais exemple | Exemple évoqué par l'éducatrice qui se représente le style d'intervention démocratique | « Là, maintenant il faut que tu ramasses ton bac, ce n'est pas moi qui vais le ramasser, c'est toi qui l'as versé. Là je suis démocratique. » |

| Catégories | Sous - catégories | Code | Description | Exemples |
|---|--|---|---|--|
| | | Autoritaire / directif : mauvais exemple | Exemple évoqué par l'éducatrice qui se représente le style d'intervention autoritaire / directif | « Le moment du repas est arrivé, j'ai un enfant qui voulait aller jusqu'au bout de son livre. Je l'ai laissé dans le local en lui disant : quand tu auras terminé tu viendras nous rejoindre à la cuisine, à un moment donné il est arrivé » |
| Se tendre vers un style démocratique | Moyens que les éducatrices proposent pour mieux intervenir auprès de l'enfant de deux ans pour le soutenir dans son développement d'autonomie | | | |
| | Moyens possibles | Moyens proposés par les éducatrices pour les aider à se tendre vers un style démocratique | | |
| | | Faire confiance à l'enfant | Moyen proposé par l'éducatrice pour se tendre vers le style démocratique | « Faire plus confiance à l'enfant, qu'il n'y ait pas d'obligations que ce soit lui qui doit ramasser parce que c'est lui qui a joué avec le jouet, tous les autres peuvent l'aider » |
| | | Personnes ressources | Moyen proposé par l'éducatrice pour se tendre vers le style démocratique | « Utiliser l'éducatrice antérieure pour questionner sur l'enfant afin de mieux le connaître » |
| | | Respect de la différence de l'enfant | Moyen proposé par l'éducatrice pour se tendre vers le style démocratique | « Il faut que tu t'adaptes avec la situation de chacun » |
| | Contraintes à l'adoption d'un style démocratique | Points évoqués selon la perception de l'éducatrice pouvant l'empêcher de se tendre vers un style démocratique | | |
| | | Temps | Nécessité de consacrer plus de temps pour mettre en place des interventions démocratiques | « Cette année j'en ai huit et j'ai un enfant à défi, en venir à ce que cela soit seulement démocratique, c'est impossible, je suis limitée dans mon temps, alors quand il faut passer à autre chose, il faut passer à autre chose » |
| | | Inefficacité de l'approche démocratique | Commentaire de l'éducatrice attribuant des effets négatifs à l'intervention démocratique | « Pour moi, toutes les interventions démocratiques peuvent devenir à double tranchant, autant que ça peut fonctionner autant que ça peut créer un précédent, autant que l'enfant peut devenir capricieux » |

APPENDICE G

LETTRE DE REMERCIEMENT AUX CPE

LETTRE DE REMERCIEMENT AUX CPE

Madame,

Suite à ma demande du 20 avril dernier, qui consistait à solliciter votre collaboration pour le recrutement des éducatrices travaillant auprès des enfants de deux ans dans votre centre de la petite enfance, je tiens à vous informer que je suis arrivée au terme de ma recherche sur les représentations des éducatrices en services de garde à l'égard de l'autonomie de l'enfant de deux ans.

Je vous remercie de m'avoir donnée l'occasion de m'entretenir avec vous et de prendre contact avec l'éducatrice attitrée à ce sujet. Je profite de l'occasion pour vous souhaiter de joyeuses fêtes de fin d'année.

Darline Jules, B.Ed.
Université du Québec à Montréal.